372
Р-17
1949 г.
Проверено
1985 г.

# РАЗВИТИЕ РЕЧИ

## СБОРНИК МЕТОДИЧЕСКИХ СТАТЕЙ

Н40081

под редакцией А. М. Лебедева.

---

*ДОПУЩЕН*
*Научно-Педагогической Секцией*
*Государствен. Ученого Совета.*

БИБЛИОТЕКА
Обл. Дома Учителя

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
МОСКВА 1923 ПЕТРОГРАД.

КНИГА НАПЕЧАТАНА
ИЗДАТЕЛЬСТВОМ
„В. В. ДУМНОВ, НАСЛ.
БР. САЛАЕВЫХ“
ПО ЗАКАЗУ
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ИЗДАТЕЛЬСТВА.

**ВОЗВРАТИТЕ КНИГУ НЕ ПОЗЖЕ**
**обозначенного здесь срока**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Тираж 5000 экз.
“. Пименовская, д. 1/16.

# К ЧИТАТЕЛЯМ.

Настоящий сборник методических статей по развитию устной и письменной речи выходит в свет по желанию учительства. В него вошли статьи, печатавшиеся на страницах педагогического журнала «Родной язык в школе» с 1914 по 1919 г. В виду того, что комплекты журнала за время его существования были израсходованы без остатка, а со стороны учителей русского языка всех типов школы поступали и сейчас поступают, особенно из провинции, требования о высылке комплектов журнала, хотя бы разрозненных, редакция «Родного языка» остановилась на мысли переиздать, в виде отдельных сборников, наиболее ценный методический материал.

Бедность книжного рынка методическими руководствами и пособиями по вопросам преподавания родного языка и отсутствие других средств в этом направлении—с одной стороны, пришедшие в школу новые кадры учителей без длительной подготовки специальных учебных заведений и вынужденные сразу встать, в силу условий, в ряды ответственных работников в школьном деле—с другой—еще более укрепили редакцию в намерении сделать опыт немногих, наиболее талантливых, достоянием большинства.

В сборник включены не все статьи и заметки, печатавшиеся в свое время на страницах «Родного языка», а лишь те, авторы которых в построении своей системы ведения устных и письменных работ в школе, со всем разнообразием методических приемов, учитывают определившиеся течения передовой педагогической мысли последних лет, стремятся связать живую речь с интересами детей, их запросами, возрастной психологией. Изживаемый школой копировочный метод развития речи учащихся, отдававший их в рабство чужой мысли и чужому слову,

постепенно уступает в избранных статьях свое место новому методу, актуальному, свободно-творческому проявлению духовных сил ученика в целях развития его личности и сообщения навыков умственной самодеятельности *).

Преподаватель-словесник сумеет, конечно, по-своему отнестись к данным чужого опыта, отнюдь не следуя слепо совету и указанию, хотя бы и авторитетному, а претворит их в личное достояние, обогатит и расширит, принимая во внимание индивидуальные условия работы. Опыт талантливого педагога— желанный советник, но не больше.

**А. Лебедев.**

---

*) Некоторые виды устных и письменных работ по развитию речи, в связи с изучением литер. произведений, указаны в другом сборнике, „Изучение литературы в школе", который вышел в свет.

# Увеличение представлений и понятий у учащихся и обогащение их словаря.

Каждому из нас, учителей русского языка, знакома такая бытовая школьная картина. Ученик отвечает заданный урок... Ответ сначала идет бойко, слова сами просятся на его язык. Знакомые строки учебника одна за другой встают в сознании ученика. Но стоит преподавателю, желающему проверить, насколько сознательно усвоил отвечающий проработанный материал, прервать ответ ученика—и положение резко изменяется. Речь ученика становится вялою, монотонною, «лаконическою»—в два, три слова. Ответу на вопрос преподавателя предшествуют продолжительные паузы. Нарушена знакомая ассоциация представлений. Преподаватель своими вопросами, иногда выходящими за пределы приготовленного урока, дает толчок новой мысли в голове ученика, вызывает его на самостоятельную умственную работу. Мысль требует новых слов и выражений. Книжные обороты речи, вчера усвоенные учеником, не годятся.

Вот здесь-то и начинаются «муки творчества»... Несколько раз пытается ученик построить фразу, перебирает десятки знакомых терминов, не закончив одного предложения, начинает другое, но мысль упорно не хочет итти в слова. Переспрашивает вопрос преподавателя, просит иной формулировки вопроса. Но и это мало помогает делу. Мысль ученика неясная, неотчетливая, речь его нескладная и малоосмысленная. Попытка преподавателя заставить мышление ученика работать продуктивно сразу рождает какую-то связанность его языка и обнаруживает его словесную нищету. Бьется, бьется отвечающий и в конце-концов признается: «Я понимаю, но не могу выразиться... слова нужного не подберу».

Преподаватели разно относятся к такому признанию—или ставят плохую отметку и отправляют ученика на место, убедившись, что он не знает хорошо урока, или сами идут на помощь, отвечают за ученика, а то обращаются в подобных случаях за содействием к классу. Есть, к сожалению, и такие, которые мало обращают вообще внимания на словесную форму ученических ответов или совсем с нею не считаются. Они ценят только знания учащихся, о которых догадываются с полуслова, а как эти знания ученик ивыражают, как они строят речь при ответах—это их не интересует. «Работа над речью учащихся—дело преподавателя русского языка»—так обычно рассуждают преподаватели других предметов в школе и на этом успокаиваются.

Между тем эти «муки творчества» наших учеников на устных, а также и письменных ответах заслуживают самого серьезного внимания и изучения со стороны тех причин, которыми они вызываются. Живая, сознательная мысль не может и не должна обрекать ученика на молчание. Если же ученик молчит, когда нужно говорить, то это происходит оттого, что его мысль спит, круг его представлений крайне ограничен при чем эти представления больше словесные, чем предметные, лишены они цены и содержания. Молчание ученика объясняется бедностью его языка или неуменьем ввести в свою речь нужные обороты из того лексического и фразеологического запаса, которым он располагает.

Во всех этих случаях виновата школа и система ее преподавания, не считающаяся с запросами учеников разных возрастов и требованиями научной психологии. Очевидно, тот путь, которым ведет ученика современная школа к познанию мира внешнего и внутреннего, далек от живого опыта и наблюдения, сознательного усвоения сообщаемых сведений. Преимущества наглядного обучения не всеми еще ценятся. Знания идут к ученику только через мертвую книгу, а не являются результатом целого ряда индивидуальных восприятий. Знания не перерабатываются в ясные и стройные суждения, а чисто механически откладываются пласт за пластом в ученической памяти. Понятия о предметах и явлениях усваиваются учащимися без работы самостоятельной мысли, без нужного анализа их свойств и умелого синтеза.

Не знает ученик и настоящего мышления, не умеет выяснить логических отношений между представлениями и понятиями и образовать суждения, хотя в старших классах он и изучает так называемую «философскую пропедевтику». Красноречивым показателем слабого мышления являются сочинения наших учеников, где, кроме скучного повторения одних и тех же оборотов речи, неправ. синтаксических построений, вы всегда сталкиваетесь с отсутствием логической связи между мыслями. Преподаватель, прочитывающий письменные работы учеников, обычно больше только констатирует эти недочеты, чем принимает разумные меры к их устранению.

Сотни абстрактных термино в лежат лишним балластом в голове ученика, и школа продолжает наделять ими учеников по мере того, как они переходят из класса в класс.

В деле сообщения знаний и развития учеников наша школа забыла одно драгоценное правило: «ни одного слова без соответствующего восприятия предмета, ни одного восприятия без соответствующего названия». Забвение этого правила и повело к тому, что наши ученики ежедневно усваивают массу новых слов и выражений и, несмотря на это, отличаются своим косноязычием и безгласием, беспомощным неумением, когда нужно, использовать свой словарь.

Ивченко в своей статье «Язык ученика, его умственный капитал, индивидуальность», помещенной в «Западно-русской нач. школе» (№ 5—6), приводит между прочим такой пример из уроков объяснительного чтения.

«Ученик прочитал один раз басню Хемницера «Чиж и соловей». Он не видал ни соловья, ни чижа. Он не слышал пенья этих птичек. Вся басня, однако, построена на различии между пением соловья и внешностью чижа. Естественно, что иному ученику будет очень трудно передать содержание басни Хемницера: если слова «чиж», «соловей» для него не новость, то понятия об этих птичках, на которые в басне сделан лишь намек, ученику чужды, и он не в состоянии выразить прочитанного в словах. Вот почему у хорошего учителя, для подготовки свободного изложения басни, делается так. Перед чтением басни или накануне дети изучают соловья, чижа: в соответствующем томе Брэма «Жизнь животных» учитель находит описание этих

птичек, а также картинки, знакомится со всем этим сначала сам, а затем уже заставляет произвести сравнительное изучение по картинкам двух птичек. У детей т. о. оказываются в запасе не только названия птичек, но и ясные понятия о них, установленные наглядным путем (некоторые дети пробовали даже зарисовать чижа и соловья). После такой подготовки достаточно было прочитать басню один раз, чтобы дети могли удовлетворительно изложить ее основную мысль. Таким образом выражение детьми своих мыслей возможно, если у них имеются в запасе слова и если с этими словами они непременно соединяют наглядные понятия. Этого рода понятия,—и только они одни,—составляют умственный капитал ученика, которым он может распорядиться в своем дальнейшем духовном развитии».

Увеличение запаса слов у ученика и уменье ими пользоваться находится в тесной связи с общим развитием ученика, с методом усвоения им знаний, который должен опираться на живой опыт. В целях устранения школьного косноязычия Ивченко рекомендует и постоянное упражнение детей в разговоре по поводу всего наблюдаемого ими.

«При школе могут быть хорошие наглядные пособия, но пользоваться ими нередко не умеют. Картина, предмет молча созерцаются детьми, и только. Между тем необходимо настойчиво требовать от учащихся самого подробного отчета во всем, что они наблюдают в предмете. Неисполнение этого правила нередко ведет к тому, что ученик привыкает больше доверять книге, чем собственному изложению. Благодаря этому выходит, что ученик может отвечать урок о медведе (по учебнику) и совершенно не замечать свойств медведя в предложенной ему картине. Но то, что ученик ответит по книге,—чужие слова, которые скоро утратит; если же заставлять его выражать свои впечатления, то этим путем у него будут вызываться собственные слова, и он привыкнет эти слова подбирать, устанавливать в связной речи. Вообще очень важно, «чтобы сами дети имели много практики в выражении собственных мыслей: для этого они должны ставить вопросы и отвечать на задаваемые им вопросы, описывать то, что они делали, описывать место и вещи, которые они видели» (У. Друмонд).

Борьбу с недостатками речи наших учеников необходимо

начинать с младших классов, указывая правильные выражения, правильные формы языка, упражняя в построении предложений. Но выработка хорошего стиля должна итти параллельно с обогащением и упорядочением представлений и понятий учеников. Расширяя умственный кругозор ученика, увеличивая его лексиком на «счет слова-представления, а не слова-звука», учитель должен тщательно исследовать и тот умственный багаж, с которым учащийся явился в школу. Понятия, которыми владеет ученик, могут быть неотчетливыми, неточными, многие слова учащиеся понимают в превратном смысле. Если подобного рода контроль должен вести преподаватель каждого предмета в школе, то тем более об этом должен заботиться преподаватель родного языка. Это в интересах его ближайшей задачи—научить учеников правильно говорить и писать.

Степень знакомства учеников с предметами Ивченко предлагает определять след. приемами. «1) Узнавание предметов на картине, которая выставляется перед классом. Дети молча и не заглядывая друг к другу, дают перечисление всего, что они видят на картине. При этом замечают, что дети отсталые относятся к своей задаче недостаточно критически—указывают довольно охотно и то, что им плохо знакомо, называя несоответствующими именами. 2) Определение знакомых предметов. Детям малым дают названия обиходных предметов,—нож, воз, шуба, сталь. До девяти лет дети склонны указывать только назначение предмета. Дети же более старшего возраста, особенно с 11—12 лет, могут давать более полные определения предметов. 3) Определение сходства и различия между знакомыми предметами,—напр., бумага и материя, муха и бабочка, дерево и стекло, молоко и снег, москит и пчела, стол, стул и дверь... При этом оказывается, что одни ученики не в состоянии понять, чего от них требуют, другие же дают нелепые ответы,—напр., «муха больше бабочки», Поэтому здесь необходимо руководительство. «Вы знаете, что такое бумага? Вы знаете, что такое материя? В таком случае объясните мне сходство и разницу между ними?» Обыкновенно необходимо расспрашивать и дальше, напр:. «Почему они не одно и то-же? Как вы можете различить один от другого?» 4) Название десяти однородных предметов,—

напр.,—десяти месяцев, десяти монет, мужских имен, женских, десяти станций рядом, притоков реки, смежных улиц, однородных животных, принадлежностей домашнего обихода и т. п. 5) Определение отвлеченных слов. Ученика спрашивают: Что такое милосердие? правосудие? любезность? Опыт считается удачным, если из трех слов два определены умело. Большинство 11-летних детей успешно выполняют этот опыт; также приблизительно $^1/_3$ десятилетних, но лишь немногие дети в состоянии давать определения в возрасте 8 или 9 лет. Милосердие состоит из понятий: несчастный и оказанное ему добро. Правосудие: надо ожидать указания на закон или на обращение с людьми по заслугам. Любезность: сюда могут входить понятия—чувство, нежность, любовь, помощь. 6) Определение различия между отвлеченными словами. Примеры: «в чем различие между удовольствием и счастьем? бедностью и несчастьем? жадностью и бережливостью? ошибкою и ложью?» Уроки объяснительного чтения, на которых так часто встречается необходимость объяснить отвлеченные понятия, могут давать повод к подобным испытаниям детского мышления (встретилось, напр., слово «ложь»: мы ставим его в связь со словом «ошибка», и это будет одним из средств объяснения, испытания и упражнения) (Уиппл). 7) Исследование наклонности обобщения однородных знаний. «Что такое орел, утка, аист, курица,—все вместе? Как назвать их одним словом?» Или в другом роде. Учащимся рассказывают: «Одна девушка замечает, что у другой платье значительно красивее; она этого не может стерпеть, потому что ей самой хотелось бы иметь это платье. Как это назвать?» Обратное направление мысли—в следующих испытаниях. «Назовите мне предметы мебели, которые вы знаете, инструменты, части одежды». «Приведите мне пример зависти, неблагодарности». 8) Вопросы о знаниях приобретенных учениками путем опыта,—напр., когда вянут листья? идет снег? сбор картофеля? стрижка овец? укажите восток? стоимость фунта черного хлеба? как написать адрес? и т. п. (Циген)».

Конечно, все дело обучения детей и их духовное развитие нельзя вести путем одного опытного наблюдения, Многие приобретения культуры и нельзя усвоить при помощи наглядного

изучения. Если многие явления нашей духовной деятельности находятся в тесной органической связи с словом, как с внешним знаком, символом, обусловливают появление самого слова, то и сами они во многом зависят от слова. Слово не только закрепляет различные составные нашей мысли, но создаёт и самую мысль, являясь орудием познания и служа возникновению в уме новых представлений. С весом, в порыве увлечения сказанное слово нередко поднимает со дна души хорошие чувства, пробуждает светлые думы, проясняет и самые понятия, особенно понятия отвлеченные, сообщая им конкретность и отчетливость.

Вот почему преподаватель родного языка не может не придавать значения слову, как такому, раз оно способствует детскому мышлению, а следовательно и духовному росту ученика. Необходима систематическая словесная гимнастика, внимательное отношение к каждому новому слову, попавшему в словарь ученика, расширение самого запаса слов.

В интересной книге Е. И. Тихеевой «Родная речь и пути к ее развитию», которую сочувственно встретила наша педагогическая печать, находим ряд специальных методических словесных упражнений, имеющих своею целью увеличение у учащихся запаса слов и выражений. Мы позволяем себе познакомить читателя с этими упражнениями.

«... 1) Упражнения с синонимами — имена одного слова равнозначащим, относящимся к тому же представлению: ключ—родник; луна—месяц и т. д. Слова эти рекомендуется вставлять в предложения.

То же значение имеет знакомство с омонимами (однозвучными словами). Дети подбирают: коса земли, коса у девочки, коса—земледельческое орудие и т. д.

2) Специальные упражнения в словах, оттенки смысла которых часто непонятны даже людям, вообще хорошо владеющим речью. На каждом шагу приходится слышать выражения неправильные вроде следующих: одеть шубу, открыть бутылку, откупорить графин, отворить сундук, чесать голову. Детям предлагается ряд глаголов: одеть, надеть, открыть, растворить, откупорить, вскрыть, распечатать, развернуть, распороть; они должны вставить их в предложения.

3) Упражнения в усвоении оттенков выражений и слов.

Дается ряд слов, относящихся лишь приблизительно к одному представлению. Дети должны понять и почувствовать, в каком случае то или другое из этих слов уместно.

Даны слова: красивый, прелестный, роскошный, изящный, великолепный, восхитительный, нежный. Дети должны почувствовать, что все эти эпитеты применимы к розе, а к скромному цветку подснежника—лишь некоторые из них.

4) Предлагается подобрать все эпитеты, относящиеся к одному определенному предмету.

На доске пишется слово «ночь». Дети подбирают: лунная, темная, грозная, теплая, тихая, благовонная и т. д.

Обратно, дается ряд эпитетов: глубокое, синее, прозрачное, чистое, беспредельное..?

Дети отвечают—небо.

5) К предмету подбираются действия—глаголы.

Жаворонок—летает, поет, вьется, кружится, купается, блестит крыльями и т. д.

Звезда—мерцает, сияет, блещет, закатывается, летит, гаснет, льет свет и т. д.

Таким же образом подбираются обстоятельства:

Петь можно—протяжно, прекрасно, уныло, весело, восхитительно, громко, тихо, с чувством, неподражаемо и т. д.

6) Упражнения в прямых и образных выражениях. Путем живых примеров дети приводятся к пониманию, что слово, допустим, с в и н ц о в ы й, может быть употреблено в прямом, реальном смысле и в переносном—образном, наприм.:

Свинцовая пуля, свинцовое небо.

Детям предлагается ряд слов:

Кудрявый, золотой, злой, сладкий и т. п.

Или глаголы:

Купаться, целовать, плакать, косить, смеяться и т. д.

Они должны употребить их в прямом и переносном смысле, вставляя их в предложения.

В литературном отрывке дети должны найти выражения прямые и образные и затем вставить их в ими придуманные предложения.

7) Слова, усваиваемые детьми, распадаются на два разряда. В первый из них, который можно назвать а к т и в н ы м запасом слов, входят те слова, которые ребенок не только понима-

ет, но активно, сознательно при всяком подходящем случае вставляет в свою речь. Ко второму, к пассивному запасу слов, которые человек понимает, связывает с определенным представлением, но которые в речь его не входят.

Встречаются люди с колоссальным пассивным запасом слов и очень бедным активным. Это люди, о развитии речи которых не было надлежащих забот, лишенные возможности упражняться в слове. Это большой недостаток, с которым нужно бороться. Следующее упражнение преследует именно эту цель: детям предлагается обдумать какое-нибудь описание, положим—березы (описания особенно пригодны для этого рода работ), при чем им ставится на вид, что они должны постараться ввести в свое описание слова: кудрявый, белоствольный, серебристый, гибкий, плакучий, родной, сердцевидный, благоухать. Дети связывают эти слова с следующими представлениями—береза белоствольная, кудрявая; она наше родное дерево; ветви ее гибкие, плакучие; ствол серебристый; молодые листочки благоухают, они сердцевидные.

Подобные упражнения требуют правильного руководства и навыка, чтобы не вылиться в бессмысленное нанизывание слов. Намеченные выражения, слова, уместно употребленные, должны непременно связываться с знакомыми, определенными представлениями.

8) К увеличению активного запаса слов ведет и дополнение детьми предложения соответствующими, но в тексте пропущенными словами. Учитель придумывает предложение, читает его детям или пишет на доске, при чем пропускает именно те слова, на которых он не хочет сосредоточить внимание детей и которые он хочет ввести в активный запас класса. Дети должны подыскать и назвать эти слова, наприм:

Мы осторожно спускались по почти отвесному склону горы, пока не очутились на краю...

Дети дополняют:

На краю оврага, пропасти, бездны, ямы, обрыва.

Они могут прибавлять и прилагательные:

Бездонной пропасти и т. п.

9) Упражнения в иносказании. Детям предлагается выражение вроде:

Я голоден.

Они его заменяют:

Я проголодался, я хочу есть, меня мучит голод, я не сыт, мне хочется есть.

Упражнения эти, равно как и все вышеупомянутые, требуют осторожности и в начале должны всегда проделываться под надзором учителя. Обращаем особое внимание на то, что в числе прочих работ детей им должно быть отведено ограниченное, обособленное место. Это своего рода словесная гимнастика, к которой надо и относиться, как к таковой, и которая никогда не должна вторгаться в свободное творчество детей.

Вернейшим путем к тому, чтобы те или другие выражения, так сказать, ассимилировались с личностью ученика, является частое и надлежащее употребление их учителем в своей собственной речи и еще больше живые образцы литературной, художественной речи, в которой они встречаются.

Учитель должен отмечать у себя в книжке новые слова и выражения, появляющиеся в речи класса впервые, стараться возвращаться к ним, употреблять их самому и приводить детей к их употреблению, словом, содействовать тому, чтобы слово мало-по-малу переходило из пассивного запаса в активный.

При обсуждении в классе той или другой детской работы следует отмечать каждое удачное меткое слово, предлагать заменять слова мало удачные более подходящими, придумывать новые эпитеты, заметить слова равнозначущими, избегать повторений и т. п. После посещения с детьми какой-нибудь ремесленной мастерской, мельницы или т. п. следует спрашивать, каким новым словам они там научились, и требовать объяснения их».

## Заучивание наизусть в старших и младших классах.

Всем известно, как неохотно ученики старших классов заучивают на память стихотворения и прозаические отрывки. Между тем это заучивание стихотворений требуется программой и необходимо в интересах художественного обра-

зования нашей молодежи. А. П. Флеров в интересной заметке, помещенной в № 6 „Педагог. сборника“, делится своим опытом в этом отношении и указывает выход преподавателю русского языка из того затруднительного положения, в которое его ставит вышеупомянутое требование.

„Я пришел на практике к такому решению этой дилеммы: в старших классах нужно заучивать на память не страницами, а коротенькими выдержками в 2—4 стиха, в 1—3 строки, при чем выбор подлежащего заучиванию материала можно в большинстве случаев предоставлять личному вкусу каждого из учащихся.

Осуществляется это, напр., таким образом. Ученики заводят для выдержек тетрадку небольшого формата, в 8-ую долю писчего листа (в какую выписываются „слова“ по иностранным языкам). Параллельно с чтением и разбором в классе произведений, в эти тетрадки ученик вносит короткие цитаты, тщательно отмечая, откуда взята выдержка: имя автора и название произведения. Если произведение значительного об‘ема и делится на части, то указывается глава, строфа или действие, явление и т. п. При словах, принадлежащих не автору, а кому-либо из действующих лиц, отмечается имя этого лица. К каждому уроку ученики, сверх заданного, выписывают в тетрадь 4—5 стихов или 10—15 слов прозы; выписка может представлять и один отрывок, и 2—3 отрывка. Выписанное заучивается.

Сперва самому учителю приходится руководить выпиской ценных мест, развивая в этом направлении вкус у учащихся и приучая их выделять из цельной глыбы крупинки „алмаза“... Выдержка должна или заключать в себе глубокую, не то остроумную мысль, меткое наблюдение, или дышать лиризмом, или отличаться красотою образа, оригинальностью выражения, музыкальностью речи. Вот для иллюстрации несколько примеров из романа Тургенева „Рудин“.

*Из романа Тургенева „Рудин“.*

1) „Порицать, бранить имеет право только тот, кто любит“ (гл. IV—Рудин).

2) „Дважды два—стеариновая свечка“ (гл. II—Пигасов об ошибках суждения).

3) „Со страницы книги дивные образы, новые, светлые мысли так и лились звенящими струями ей в душу, и в сердце ее, потрясенном благородной радостью великих ощущений, тихо вспыхивала и разгоралась святая искра восторга“ (гл. VI).

4) „Отрицайте все — и вы легко можете прослыть за умницу“ (гл. IV—Рудин).

5) „Человеку надо надломить упорный эгоизм своей личности, чтобы дать ей право себя высказывать“ (гл. III — Рудин)...

Ученики ценят цитаты и готовы их заучивать. Удачно, кстати приведенная выдержка придает речи, в глазах учащихся, большую силу. Стараясь привить им нравственные понятия и правильные взгляды на явление жизни, я не раз убеждался в громадном влиянии хорошо подобранной цитаты, которую я обыкновенно читаю из своей записной книжки, что только поднимает значение цитируемого в глазах класса. Помню, два раза мне удавалось воздействовать на настроение старших классов, тяготившихся моею требовательностью,—одною и тою же цитатой.

После попыток убедить учащихся кадет в резонности моих требований и строгой оценки, я как-то процитировал им из своей записной книжки: „Любовь к человеку не в том, чтобы жалеть его, потакать ему, баловать его. Любовь прежде всего требовательна. Зная цену человека, она властно требует, чтобы человек проявил всю меру сил своих; она хранит его от всего, что силы притупляет, что мешает их развитию“. К этому я присоединил еще: „Легкая школа есть социальное преступление“ (проф. Ф. Ф. Зелинский). Один из более рьяно возражавших мне учеников подошел после этого ко мне, по выходе моем из класса, и всецело признал правильной мою систему требований. Другой раз, уже в гимназии, после этой же цитаты я увидел, что 7-ой или 8-ой класс стал с большей охотой работать у меня и благожелательнее ко мне относиться.

Не раз бывало так, что класс просил меня повторить выдержку, чтобы можно было ее записать, хотя самая выдержка подчас была не на руку воспитанникам (действие истины на юную мысль велико!), напр., в роде следующей: „Чем слабее и несамостоятельнее человек, тем более он желает, чтобы ему извиняли; тогда как сильный характер считает для себя бес-

честием низвести свою личность на степень простой, всеми прощаемой игрушки".

Итак заучивание коротеньких „кусочков", да еще выбираемых по личному вкусу, может представлять для юноши интерес: во всяком случае это далеко интереснее, чем запоминание больших вещей...

Эти коротенькие то изящные, то глубокие по мысли цитаты, залегая в памяти, имеют способность подниматься из глубины души на поверхность сознания, сосредоточивать на себе анализирующую думу и возбуждать построяющее воображение: работа самостоятельная и большой ценности...

При заучивании „кусочками", ученики научаются и сами умело цитировать в своих „сочинениях", что обычно дается им с большим трудом, так как они не приучаются расчленять сложную мысль на элементы.

Заучивание коротеньких выдержек, войдя в систему преподавания, накопляет в памяти учащихся незаметно капитал громадной ценности: в год 300—500 стихов и строк прозы, заключающих сотню, полторы „бриллиантов"; за 3—4 года обучения в старших классах наберется до 500 и более драгоценных в различных отношениях изречений, которые весьма и весьма пригодятся в жизни...

144081

Эти выдержки можно и во время устного экзамена спрашивать: взяв у экзаменующегося „альбом выдержек", следует предложить ему ряд вопросов по содержанию цитат. Напр.: „Кто имеет право бранить, по мнению Рудина?"—и т. д. (Зная, что тетрадка с выписками попадет в руки экзаменационной комиссии, воспитанник будет и вести ее тщательнее в течение года...)

Среди учащихся попадаются большие любители цитат. Для таких можно посоветовать весьма удобную с и с т е м у в е д е н и я в ы п и с о к, которой я сам пользуюсь. Толстая, в переплете, с полями, тетрадь делится на отделы по буквам русского алфавита. Цитата помещается под той буквой, с которой начинается название главного предмета речи, выписываемое на полях против цитаты (напр., цитата о д о б р о т е в отделе буквы Д). В конце тетради составляется указатель: 1) по предметам речи, 2) по авторам — с обозначением страницы, где помещается в тетради выдержка. Пользование вы-



БИБЛИОТЕКА
Обл. Дом Учителя

писками при таком способе их систематизации очень удобно: в случае надобности, легко разыскать не только припоминаемое вами мнение определенного автора, но и вообще подходящие к ходу ваших наличных мыслей мнения писателей, вами, быть может, и забытые".

В октябрьской книжке „Педагогич. сборника" С. Н. Браиловский, выступая с некоторыми замечаниями по поводу статьи Флерова, во избежание отмеченного бытового явления средней школы, указывает и другой путь, рекомендованный, между прочим, в одной из комиссий по рус. языку.

„Мера эта рекомендовавшим взята тоже из „личного опыта". Заучивание прозы и поэзии перенести на четвертый и пятый классы, при этом надо заучивать те отрывки, которые понадобятся в VII и VIII кл. Обычно учат в IV и V кл. не то, что надо в старших классах, так как нет строгой согласованности и единства в преподавании русского языка и словесности по классам. Кстати, в VII и VIII кл. мало и времени для заучивания наизусть.

Кроме того, не отрицая важности записей цитат, но имея в виду недостаток времени на это в классе, рекомендуется такая мера: изложение содержания требуется такое, чтобы наиболее характерные моменты передавались словами автора. Образцов таких изложений находится много в критических статьях; но лично я рекомендую каждому брать цитаты по свободному выбору, равно как и форму изложения содержания каждый создаст свою. При таком изложении самому учащемуся становится ясно, что значит та или иная цитата из текста. Ученики и ученицы VII кл. сред. общеобразовательной школы должны быть доведены до того, чтобы уметь выбрать из того или иного произведения удачные цитаты.

Записывание я лично отрицаю еще и потому, что некоторые ученики, полагаясь на запись, не сделают усилий к тому, чтобы заучить выписанное. Насколько дает возможность судить мой опыт, я заметил, что попутно с изложением легче заучивают цитаты в 2—4 стиха, заучиваются незаметно при повторном чтении произведения. Учащиеся любят заучивать таким образом, ибо это занятие естественное: ведь учащемуся надо знать содержание произведения, надо тщательно читать для этого его, значит, немного труда будет лишний раз про-

читать произведение. Я не отрицаю, что некоторые, малоспособные, с слабой памятью ученики прибегают к записям, но другие легко обходятся и без них. В заключение должен сказать, что заучивание на память цитат в 2—4 стиха или строки не должно заменять заучивание наизусть отрывков в 15—20 стихов или строк. Эту работу, по моему мнению, необходимо делать в IV—V, даже в III-м кл. среднеучебных заведений".

Как следует заучивать стихотворения в начальной школе и младших классах средней, да и нужно ли вообще заучивать наизусть стихотворения? Ответ на эти вопросы мы находим в статье „Второй и третий год обучения в нач. школе", печатавшейся в „Свободном воспитании" и принадлежащей перу Фортунатовой, Шлегер и А. Фортунатова. Затронутый вопрос авторы решают слишком радикально, не все примут то, что они предлагают школе, но соображения их и данные опыта в известном отношении поучительны.

„Много спорят о том, следует ли заучивать наизусть стихотворения. В пользу заучивания обычно приводят два довода: 1) оно развивает память, 2) способствует эстетическому развитию. Противники заучивания чаще всего ссылаются на то, что эта работа чисто механическая, отнимающая время и силы, ничем не вознаграждая затраты, так как для эстетического развития, по мнению их, достаточно чтения стихотворений.

Разберем эти доводы.

Едва ли можно согласиться с тем, что заучивание стихотворений развивает память, говорят авторы. Вообще возможность искусственного развития памяти стоит под большим сомнением. Это вопрос спорный, на который психологическая наука пока еще не дала точного ответа... Тот, кто заучил много стихотворений, может быть, и привыкнет схватывать их на лету, но это еще не значит, что оттого он лучше будет запоминать, например, математические формулы или правила грамматики. Ведь если артист, благодаря условиям своей работы, приучается запоминать длинные роли, а ученый математик формулы, то это еще ничего не говорит о силе их памяти: тот же артист, быть может, никогда не запомнил бы формул и, наоборот, ученый—музыкальной арии. До сих пор еще не приведено ни одного доказательства, сколько-нибудь

убедительного, что зубрение стихов может помочь запоминанию чего-либо, кроме... других стихов.

Но способствует ли заучивание стихотворений эстетическому развитию? Повидимому, да. Тот, кто слушает или читает стихотворение, тот пассивно воспринимает красоту; кто помнит его наизусть (и особенно, если может в любой момент его продекламировать), тот как бы владеет частицей красоты, непосредственно с ней соприкасается. Но отсюда вытекает обязательное требование: стихи, которые предлагаются детям для заучивания, должны нравиться им самим. Иначе трудно рассчитывать на эстетически-воспитательное влияние их. Красота и насилие—„две вещи несовместные“.

Однако детские вкусы бесконечно разнообразны. В одном и том же классе могут встретиться дети, которых невозможно примирить на этот счет. Одни любят сказки, легенды; другие, наоборот, недовольны, если „не про правду написано“. Иные любят жалостливые сюжеты, а некоторые не хотят их и слушать („не бери этой книжки, вся обоплачешься!“ говорила у нас одна девочка другой).

Чтобы не было насилия над чьим-либо вкусом, лучше всего не задавать всему классу одних и тех же стихов, а предоставить самим детям выбор их.

Много горячих возражений приходилось (и, вероятно, придется и вперед!) слышать по этому поводу. „Как можно полагаться на незрелый вкус детей! Дети по неразумению, Бог знает, что выучат! Как можно лишать их в этом случае опытного руководительства! Они, может быть, и не предполагают о существовании многих прекрасных писателей. Да и будут ли они что-нибудь учить, если им не задавать?“.

Однако, чем руководствоваться при выборе стихотворений для заучивания целым классом? Иногда выбирают стихи, которые по содержанию считают „воспитательными“ для детей, иногда такие, которые нравятся взрослым, — очень часто, наконец, те, которые, по мнению взрослых, должны нравиться детям. Но как ненадежны все эти основания!

Назидательные, нравоучительные стихи часто приводят к обратным результатам: вызывают к себе недоверие или желание перефразировать их навыворот. И неудивительно—трудно совместить художественность и назидательность. Толстому в

его рассказах это, быть-может, и удавалось, но это удел немногих. Весьма значительная часть художественно-назидательных произведений оставляет в душе впечатление чего-то неестественного, фальшивого. Дети чувствуют фальшивый тон не менее взрослых. Давать заучивать то, что *должно* нравиться детям, также путь не надежный. Взрослые далеко не всегда умеют угадывать вкусы детей. Лучшее доказательство этому— сентиментально-приторный тон, который так распространен в «детских» книгах, но который часто вовсе не нравится детям. Наконец, стихотворения, которые нравятся взрослым, детям могут остаться далекими, чуждыми... В нашей школе был такой случай. Один мальчик взял почитать Лермонтова. Возвращая книгу учительнице, он просто и откровенно сказал: «Ничего порядочного нет. Разве вот стишок—«Парус».

Мальчик, надо добавить, был очень неглупый, отлично учился, по своей охоте выучивал не мало стихов. Что нужно было ответить ему? Что он еще мал и неразумен, что со временем он оценит Лермонтова, а потому ему сейчас следует выучить «По небу полуночи» или «Бородино»? Вероятно, это был бы лучший способ отвадить его от Лермонтова и на будущее время *). Как часто хорошие стихи опошливаются и набивают оскомину только потому, что их учат в школе наизусть из года в год, не считаясь со вкусами учащихся!

Однако как же поставить дело, чтобы дети сами выбирали стихи для заучивания? Среди детей всегда найдется один-другой любитель, который, прочитав стишок в книге, постарается запомнить его, так как любовь к стихотворениям у некоторых детей бывает часто инстинктивная. Если такого любителя заставить прочесть стихотворение вслух, поощрить его всячески, можно надеяться, что он и дальше будет учить стихи и найдет себе подражателей.

В нашей школе так оно и было: трудно указать момент, когда и кем было выучено первое стихотворение. Это случилось еще в первый год учения и произошло чисто естественным путем.

К концу первого года некоторые дети знали по нескольку стишков и охотно их читали вслух. В начале второго года

---

1) В старшем классе тот же самый мальчик уже учил наизусть из Лермонтова и, видно, находя в нем что-то „порядочное".

заучивание стихов было обращено уже в классную работу. Учительница предложила назначить определенный день в неделю, когда бы читались стихотворения. Выбрали понедельник. К этому дню кое кто из детей выучил по стихотворению, из числа тех, что помещены в книгах для чтения, бывших у них на руках. Выучившие прочитали вслух, а другие выслушали и обсудили, хороши ли стихи.

Вскоре среди детей началось своего рода состязание: кто сумеет выбрать получше стихотворение. Скоро стихи из хрестоматий перестали их удовлетворять. Тогда некоторые стали просить у учительницы книжек со стихами... А некоторые дети сами отыскивали стихи по журналам, отрывным календарям Им казалось заманчивым выучить такое стихотворение, которого бы никто из товарищей не знал, и тогда сама учительница не могла бы поправить.

Обязательства выучить по стихотворению к каждому понедельнику не было. Но дети сами втягивали друг друга в это дело. Если кто-нибудь несколько раз под ряд читал все то же стихотворение, товарищи нередко протестовали: «Ну, вот! Заладил одно и то же». И это заставляло каждого временами подновлять свой репертуар...

Во всем этом, помимо прочего, были еще и те ценные стороны, что для учительницы являлась лишняя возможность приглядеться к индивидуальным особенностям и вкусам каждого. Один мальчик, например, любил большие стихотворения—исторические, повествовательные... Наоборот, чистая лирика его мало привлекала, казалась ему недостаточно серьезной.

Другой, наоборот, любил что-нибудь задушевное. Сначала он заучивал из Никитина, Сурикова, отрывки из «Мороз-красный нос» Некрасова, а позднее сильно полюбил Надсона. Был один любитель смешного, комического, выискивавший стихи во всевозможных журналах...

У читателей естественно может возникнуть вопрос: но разве не было никого, кому вовсе не доставляло удовольствия чтение стихов? Были и такие. Но и они тянулись за другими и иногда заучивали стихи, хотя выбирали короткие, из числа, так сказать, казенно-школьных: «Нива моя, нива», «Пахнет сеном над лугами». Если же они подолгу ничего не выучивали, учительница оказывала на них некоторое давление: «Ну,

а тебя, что ж мы давно не слыхали? Следующий понедельник прочти нам что-нибудь». Если ученик говорил, что не знает, где искать,—она давала ему несколько стихов на выбор.

Читатели, может быть, скажут: но это ведь непоследовательно? Только что говорилось о вреде обязательного учения стихов, и между тем некоторых все же принуждали.

Да, тут есть некоторая непоследовательность. Но мы и не думаем, что для *этих* учеников полезно выучивать заданные им стихи. Лично они от этого ничего не выиграют. Но учение стихов было *делом классным*, товарищеским, поэтому было бы очень неудобно двух—трех ставить в особое положение. Это нарушало бы тон *общей работы*. Ради живых интересов группы, общего дела, всегда можно в подробностях отступить от принципа, так как «суббота для человека, а не человек для субботы».

---

## Метод „творческой наглядности“ при обучении родному языку.

В 1909 г. в Москве открылась экспериментальная начальная школа для проверки новых методов обучения. Первым «опытом» ее явилась проверка метода «*творческой наглядности*», т. е. такого метода, который имеет своею целью помогать развитию творческих способностей в детской душе. Главные стороны этого метода—ручной труд и творчество словесное. Результаты работы первого года этой школы были опубликованы в свое время в отдельной книге «Первый год обучения в начальной школе» изд. «Библиотеки нового воспитания», М. 1912 г. Результаты второго и третьего года обучения напечатаны в журнале «Своб. Воспитание» (№ 10, 1914), где Е. Фортунатова, Л. Шлегер и А. Фортунатов сообщают интересные данные своего эксперимента и для школы обычного типа.

«Изучение родного языка обычно распадается на три тесно соприкасающиеся отрасли: чтение, письмо, грамматика. Схема обучения родному языку в нашей школе, пишут авторы, была несколько иная: чтение, письмо, ручной труд (как неизбежный

спутник первого и второго). Грамматика, как таковая, у нас не проходилась. Почему же?..

Вопрос о прохождении грамматики очень серьезен. Едва ли его можно решить одной величественной ссылкой на практику многих веков: все, мол, всегда и везде проходили грамматику... так как же без нее? И обратно: нельзя ее отбросить только потому, что она скучна и трудна для детей. Надо выяснить смысл и назначение грамматики.

Грамматика учит правильно владеть родной речью, особенно при письме. Такова служебная сторона грамматики. Однако значительную часть грамматических правил можно усвоить и иным путем (как—об этом см. ниже), вовсе не заучивая залогов, видов, наклонений (тем паче кошмарных для учеников рядов суффиксов, в роде — «éхенький, éшенький, èхонек, éшенек» и т. д.). Можно выучить вполне правильно писать и без учебника грамматики.

Но ведь у грамматики может быть и другое назначение, помимо служебного. Она может приносить пользу нашему душевному развитию и независимо от практических целей. Значение ее могло бы быть очень почтенным. Она, по идее своей, учит понимать природу речи. Каждый человек ежечасно пользуется своим даром речи, совершенно не вдумываясь, не давая себе отчета об ее природе. Учить сознательно относиться к тому, чем до сих пор пользовались бессознательно,—это задача очень высокая в образовательном смысле. О возможности развивающего влияния изучения природы языка спорить не приходится. Это возможно, но... при каких условиях? Прежде всего, не в раннем детстве. И во-вторых—при совершенно ином способе прохождения, чем это было до сих пор.

Вся грамматика основана на отвлечении. Правила, исключения и т. п.—все это требует громадной—одновременно и аналитической и синтетической—работы ума, если только проходить их не попугайским способом, но вполне сознательно, т.-е. заставляя учащихся самих открывать правила так, чтобы они чувствовали, что без падежей и залогов они сами не могут сказать двух фраз. Между тем, раньше чем заставлять анализировать и синтезировать явления речи, не худо бы приучить детей просто вслушиваться в собственную речь. Но у

нас, к сожалению, обычно делают не так. От времен средневековых школ консервативная педагогическая мысль почитает грамматику „матерью ученья", без которой будто бы нельзя приступить к другим предметам. С малых лет заучивают на зубок многочисленные скучные, плохо понятные детям правила, массу сил затрачивают на всевозможные разборы, в жертву этому приносят живые запросы детской души и... результат налицо! Кто из нас, кончивших начальные и средние школы, вспоминает грамматику иначе, как что-то кошмарное? Многие ли преподаватели—говоря по чистой совести—обучая грамматике детей, сами находят ее интересным и живым предметом? Почему у нас на историко-филологических факультетах так мало лиц, избирающих специальностью сравнительное языковедение? Не потому ли, что грамматика слишком тяжело легла на детский возраст и отшибла охоту изучать природу языка и в более зрелые годы?

Мы не отрицаем развивающего значения систематической грамматики—но только не для раннего детского возраста и не в традиционном схоластическом виде. В этом последнем виде—она скорее инквизиторское орудие, испытывающее выносливость детских мозгов, чем развивающее средство.

Это не значит, что всякие грамматические правила были изгнаны из нашей школы. Но грамматика сводилась к своей служебной роли и являлась не самодовлеющей частью родного языка, а выплывала исключительно в применении к письму.

Поэтому изложение обучения русскому языку мы разбиваем на две группы: 1) чтение, 2) письмо.

## Молчаливое чтение.

На первом году при обучении чтению в нашей школе главное внимание обращалось на сознательность восприятий. На втором и третьем году на ряду с этим приходилось большое внимание обращать также и на развитие механизма чтения.

Естественным средством для развития механизма является классное чтение. В большинстве случаев оно ведется, как известно, так: ученики по очереди читают по нескольку фраз из рассказа или отрывка; один читает, другие следят; потом

кто-нибудь повторяет либо весь рассказ, либо по частям. В нашей школе вместо того практиковалось «молчаливое чтение». Все читают рассказ до конца про себя. Затем один из учеников рассказывает содержание рассказа. Другие поправляют его, если он в чем-либо ошибется или что-нибудь пропустит. Иногда рассказывали двое по очереди, и тогда класс сравнивал, кто из них рассказал лучше и чем именно. Уже после этого весь рассказ прочитывался вслух по частям обычным манером *). Затем каждому предлагалось нарисовать картинку к прочитанному про себя—иллюстрировать те моменты рассказа, которые больше всего произвели впечатление. К концу второго года в этих случаях рисовали уже по нескольку картинок, стараясь исчерпать содержание всего рассказа.

Однако чем же это лучше обычного классного чтения? Нам кажется, что тут есть некоторое преимущество в смысле развития как механизма, так и сознательного отношения к читаемому. Прежде всего, каждый ученик больше прочтет. Можно ли сказать, что, при обычном классном чтении, все ученики следят—и глазами и ухом—покуда их товарищ читает? Бывают случаи, что ученик на вопрос учителя — почему он не следит, простодушно отвечает: «Да ведь я уже читал». Конечно, не всякий из них так наивно ответит, но большая часть в глубине души бывает убеждена, что раз прочел вслух свою порцию—значит можно быть предоставленным самому себе. Для иного из них весь процесс чтения ограничится несколькими строчками в час. Не все ученики таковы, но, вероятно, всякий учитель признает, что при классном чтении на внимание ребят полагаться несколько рискованно.

Конечно, и при молчаливом чтении может приключиться, что ученик не будет читать, а начнет развлекаться (на грех мастера нет). Но все же здесь гораздо меньше искушения бросить чтение, так как со всякого ученика могут спросить содержание всего прочитанного про себя рассказа, каждый должен будет иллюстрировать читанное про себя. Так что в среднем оказывается, что ученик прочел больше. Следовательно, есть основание надеяться, что и техника чтения усвоится несколько быстрее.

---

*) Это, впрочем, делалось не каждый раз, но в зависимости от времени.

Кроме того, молчаливое чтение может способствовать осмысленности, приучать сознательно относиться к читаемому. Ученик невольно задумывается над прочитанным — особенно тогда, когда имеются в виду иллюстрации, по поводу которых всегда может возникнуть разговор: а почему такой-то момент на рисунке ученика изображен так то, а не иначе как-нибудь?

## Пересказ прочитанного.

Но не каждую статью читали так. Иногда читали и обычным способом—вслух по очереди. Но только в таком случае никогда не заставляли учеников пересказывать прочитанное тотчас же (как это обычно водится). Такой пересказ тотчас же после прочтения, как нам кажется, часто не достигает своей цели. В принципе он имеет в виду приучить ученика «рассказывать своими словами». Но... не показывает ли практика, что в этих случаях ученики под горячую руку начинают повторять больше словами книги, чем «своими словами»? Прочел ученик строчек пять—ему говорят: «расскажи, что прочел». У него в ушах еще стоят звуки собственного голоса, он их и воспроизводит поскорее, раньше чем они улетучатся из ушей, не вдумываясь в их смысл. Бывают ведь случаи, что один ученик пересказывает прочитанное, а другой поправляет: «а он тут пропустил—«который»! так как многие ученики думают, что чем буквальнее повторить, тем лучше. Это дает преимущество тем, у кого развита механическая память. Но где же тут «свои слова», где умение вникать в чужие мысли?

Итак, пересказ только что прочитанного практиковался лишь при «молчаливом чтении», где он имел свои основания. А при традиционном классном чтении его не было. Вместо того вспоминали прочитанное как-нибудь впоследствии к случаю, когда читали схожий по содержанию рассказ. Учительница при этом спрашивала: «А не помните ли, что мы еще читали в таком роде?» Дети вспоминали, что они читали несколько дней назад (или более того). За несколько дней, конечно, слова и обороты уже улетучивались из памяти учеников, оставалось лишь в п е ч а т л е н и е от рассказа, которое они и передавали действительно уже «своими словами», иногда с собственными

оттенками и пояснениями. Это давало возможность наблюсти, что именно из читанного производит на них большее впечатление и как оно преломляется в их сознании.

### Об'единение рассказов по содержанию.

Такой пересказ «к случаю» имел также и другую цель—приучить вдумчивее относиться к читанному, схватить общую мысль рассказа и об'единять рассказы по содержанию.

Обычно в книгах для чтения рассказы бывают, так или иначе, уже сгруппированы в отделы по содержанию. Однако не лучше ли попробовать натолкнуть самих детей на мысль о возможности таких группировок? Пусть попытаются сами проделать эту классификаторскую работу, которую обычно делает за них составитель книги. Детский ум, вообще говоря, мало склонен к обобщениям. Но тем ценнее, чтобы эти первые попытки обобщений явились результатом собственной мыслительной работы. Лучше их вызвать в детском уме, чем давать в готовом виде. Это не невозможно,—только, конечно, требует большой осторожности, чтобы не впасть в самообман и не принять за продукт детского мышления то, что сами преподнесли детям.

Быть может, лучше всего начать с вызывания ассоциаций представлений. К ним детский ум весьма склонен: ассоциирующие способности определенно можно наблюдать уже у двухлетних детей. Между тем ассоциации — это как бы первые ступени на лестнице, ведущей от чисто конкретных понятий ко всяким группировкам и обобщениям.

В нашей школе на руках у детей было три книги для чтения *). Читали то по одной книге, то по другой, и в таком порядке, как это казалось удобнее учительнице. Когда набралось некоторое количество прочитанных рассказов, сказок и отрывков на схожие темы, учительница путем вопросов старается вызвать соответствующие ассоциации и привести их в некоторый порядок. Читают, например, «Лиса и кувшин» Учительница спрашивает: «А что мы еще читали про лису?»

*) Горбунова, Сахарова и Тулупова и Шестакова. Три, а не какая-нибудь одна из них—для того, чтобы учительнице было больше возможности выбирать, группировать и т. д. статьи, применительно к требованиям момента.

Кто-нибудь вспоминает, что несколько дней тому назад читали «Ворона и Лисица», и рассказывает, что он запомнил. Учительница спрашивает прочих: «Так ли он рассказал? А может быть он что-нибудь пропустил»? Другие добавляют. Восстановляется рассказ, читанный раньше. Учительница спрашивает: «А еще что помните подходящее?» Кто-то говорит: «Ворона и Рак». «Подходит это сюда?»«—Нет, не подходит». — «А почему?»—«Это про ворону а не про лисицу». — «Ну а кто помнит про лисицу?»

Вспоминают: «Лисица и тетерев».

Когда таким образом восстановили в памяти несколько сказок и рассказов про лисицу, учительница предложила изобразить каждый сюжет при помощи лепки. Класс разделился на несколько групп. Одна группа лепит «Ворону и Лисицу» другая—«Лису и Кувшин» и т. д. Получилось несколько работ. Их поставили рядом, на одну полку.

На другой день учительница спросила, указывая на стоящие рядом работы: «Чем же все эти сказки подходят одна к другой?»—«Все про лису».—«Ну а еще чем?» Стали вслух разбирать и пришли к выводу, что тут везде лисица оказывается хитрее других зверей. «Ну, а какое название придумать для всей этой полки, чтобы сразу видно было, что за работы стоят здесь?» Решили, что лучше всего озаглавить—«Хитрая лиса»—и прикленли к полке бумажку с таким заглавием.

Немного спустя читали известный рассказ «Мальчик у Христа на елке». Стали вспоминать—не читали ли раньше чего-нибудь похожего. Припомнили «Девочку со спичками». Стали выяснять, что же тут схожего? И там и тут выставлены бедные дети. Затем было предложено каждому нарисовать какой-нибудь момент из одного из этих рассказов. Рисунки были развешаны на стене в определенном порядке и надо всей группой рисунков подставлена подпись «Бедные дети».

Таким же образом появилось еще несколько полок с групповыми работами и несколько групп рисунков. После этого, когда читали какой-нибудь новый рассказ, то прежде всего обсуждали, не подойдет ли он к какой-нибудь из уже имеющихся групп. А если не подходил ни к какой, то припоминали, не читали ли раньше чего-нибудь подходящего и нельзя ли таким образом создать еще одну группу родственных

(«подходящих») рассказов. Но этих новых групп уже не запечатлевали ни работами, ни рисунками, оставляя их только в памяти.

К концу второго года дети сильно вошли во вкус таких разборов. Нередко, встретив какую-нибудь картинку в книжке или прочитав рассказ дома самостоятельно, они обращали внимание и товарищей и учительницы на то, что это, мол, «подходит» к тому-то...

## Понятие о плане посредством работ.

Иллюстрации помогали также приступить к разбору статьи и к составлению плана. Например: читается сказка «Колобок».

Детям предлагается разделиться на группы и каждой группе выбрать для иллюстрации один момент из сказки. Одна группа берет встречу колобка с медведем, другая — с волком, третья — с зайцем и т. д.

На следующий день эти иллюстрации рассматривали, ставили в последовательном порядке и каждой картине давали заглавие, которое выписывалось на доске и вносилось детьми в тетради; например: 1) Встреча колобка с медведем, 2) Встреча колобка с волком и т. д. (таким же образом поступили и с другими сказками, например, «Иван царевич и серый волк»: 1) Иван царевич у столба, 2) Иван царевич в лесу у избушки и т. д.).

Такие лепные иллюстрации являлись результатом общей классной работы: вырабатывали план целым классом. Затем перешли к выработке плана рисунков, каждым в отдельности. Читался рассказ вслух или учительницей или самими детьми. Затем предлагалось каждому взять несколько главных моментов и изобразить их рисунками так, чтобы эти моменты исчерпывали содержание рассказа.

Эти рисунки разбирались всем классом, и составлялся общий план. Во время всей этой работы у каждого бессознательно намечался план и выражался в рисунках.

Следующий шаг: брали нетрудный рассказ; каждый должен нарисовать к нему картинки и дать каждой из них название. (Например: «Лиса и Журавль»: 1) Журавль у лисы. 2) Лиса

у журавля. 3) Ссора лисы с журавлем. Или «Мужик и заяц»: 1) Как мужик подстерегает. 2) Заяц убегает.) Каждый давал то, что мог. Один давал три момента, другой—два, иной—только один. Затем сопоставляли рисунки каждого и разбирали, исчерпывают ли они содержание статьи.

От такой графической работы переходили к иллюстрациям устным: какие картинки можно бы нарисовать на данный рассказ. И затем давали заглавие этим мысленным картинкам.

К концу второго года перешли уже к составлению плана без подготовительных графических или словесных иллюстраций: прямо определяли, на сколько частей разбивается рассказ, и озаглавливали их.

## Красота слога.

Из всего только что сказанного видно, насколько тесно связан был ручной труд с чтением. Он помогал глубже вникать в читанное. Но наряду с этим он же помогал детям приучаться ценить красоту слога. Это на первый взгляд может показаться странным, но это так.

Значительная часть людей, как взрослых так и маленьких, обладает довольно печальной привычкой проходить равнодушно мимо красивого и интереснего—пока кто-нибудь не обратит их внимания. Но «обратить внимание»—особенно детское—не так-то просто там, где дело идет о красоте. Тут мало сказать: вот смотрите или слушайте, дети, как это красиво. Дети могут «обратить внимание», но ничего хорошего не заметить. Часто с этой целью предпринимают детальный разбор фраз. Но это средство обоюдоострое, так как такой анализ подчас может иссушить яркие образные фразы, представив их в виде скелета. Несколько лучше другой прием—объяснить детям, чем эта фраза (или отрывок) нравится самому учителю. Но и этот прием не вполне надежен: то, что нравится взрослому, вовсе не обязательно понравится детям. Каждый возраст имеет свои вкусы. «Научить детей ценить красоту слога»,—это еще не значит заставить их согласиться со вкусом взрослых. Тут нужны какие-то более изощренные приемы.

Красота слога, говоря схематически, проявляется в двух основных видах: 1) красоте самих созвучий (независимо от

смысла) и 2) выразительности, т.-е. способности вызывать яркие образы в душе (в этом случае чем меньшее число слов вызывает больше ярких образов, тем слог считается удачнее).

Что же касается выразительности и образности речи, то почувствовать их помогло детям в нашей школе то, что они сами называли «рисование словом».

## „Рисование словом".

Как уже известно, дети у нас с первого же года постоянно рисовали прочитанное. На втором году учительница иногда вместо того, чтобы предложить зарисовать читанное, спрашивала: «А что бы вы тут нарисовали?» Дети начинают объяснять:

«Вот я нарисовал бы то-то и то-то». Учительница спрашивает точнее:

«Ну, а какими бы красками раскрасил?»

Ученик об'ясняет, как думает. Таким образом у него создается картина в воображении. Другие дети начинают высказывать свои мнения по этому поводу.

«Нет! Тут лучше не так нарисовать, а вот как!» Иногда поднимается спор, заставляющий фантазию живее работать и подробнее представлять себе мысленные картины.

После нескольких случаев таких разговоров ученики уже и сами начали обращать внимание при чтении на более образные места: «Вот это хорошо можно нарисовать!»—«А я бы тут нарисовал то-то». Иногда читали два рассказа (или отрывка) под ряд, и учительница спрашивала: «Какой рассказ красивее?» Ученики отвечали, и обычно объясняли, чем именно красивее: его лучше можно нарисовать.

Но, конечно, выразительность речи не исчерпываются способностью вызывать одни только зрительные яркие образы. Это только наиболее простая сторона ее. Но раз начало положено, дальше итти уж легче. Дети уже привыкли обращать внимание не только на интересность содержания, но и также на что-то иное. Как-то раз читали стихотворение Некрасова «Несжатая полоса». Учительница спросила, понравилось ли оно детям? Те отвечали, что понравилось. Но когда стали разбирать, чем оно хорошо,—оказалось, что никакой «красивой»

картины получиться здесь не может. Осень, пасмурное небо, мокрая земля. Тем не менее стихотворение нравится, потому что вызывает живые, хоть и не красочные образы. Учительница продолжает вести с детьми соответствующий разговор, и в результате у большинства является понятие, что рассказ или стихотворение могут быть красивыми даже в том случае, когда по поводу его не нарисуешь красивой картины.

Все это, конечно, еще не учит их владеть слогом, но помогает им сознательно почувствовать красоту слога. Это ценно и само по себе и уже потому, что является первым шагом по пути к выработке красивой речи.

## Часы творческого рассказа.

Л. Б. Хавкина в своей статье «Детские библиотеки в Америке» («Школа и жизнь» № 5 и 6) знакомит, между прочим, с широко практикуемыми в Америке, как в школах, так и на площадках, в детских садах, с так называемыми «Часами рассказов». Начались они практикой американских детских библиотек, а потом получили применение чуть ли не во всех местах, где собираются дети. Наша педагогическая печать в последнее время уделяет внимание этому новому и безусловно полезному образовательному средству.

Особенно важное значение, говорит г. Хавкина, рассказывание имеет в применении к детской библиотеке. Оно не только направляет чтение в определенное русло, не только содействует знакомству с произведениями художественного творчества и с величайшими человеческими идеалами, но также возбуждает у юных читателей интерес, сближает их с библиотекарями и вызывает на беседы, где выявляются их индивидуальные черты.

Бостонская библиотека в своем последнем отчете (1913—14 г.) так определяет значение рассказывания.

«Час рассказа в живой, увлекательной форме открывает детям все, что есть лучшего в литературе. Воображение ребенка пробуждается, и он научается ценить то, что иначе осталось запечатанной бы для него книгою... Нужно видеть, с каким жадным вниманием дети ловят каждое слово рассказчицы, как у них

сверкают глазенки и непрерывно меняется выражение лица,— как глубоко они переводят дух,—чтобы в достаточной мере оценить, насколько важен этот метод для ознакомления детей с великим миром книг»... Упоминается также, что в данной библиотеке «час рассказа помог дисциплинировать мальчиков, которые довольно шумно держали себя в детской комнате, а теперь стали не узнаваемы»... (стр. 68 Отчета).

Дети необычайно охотно ходят слушать час рассказа, и чтобы несколько ограничить наплыв в одну аудиторию, иногда приходится раздавать билеты для входа. Детская библиотека, обычно, устраивает «час рассказа» раз в неделю для группы от 30 до 100 человек. Чем меньше и однороднее группа детей, тем лучше воспринимается рассказ. Некоторые библиотеки время от время организуют рассказывание на иностранных языках для детей эмигрантов, которые еще не вполне освоились с английским языком.

Для развития рассказывания особенно много сделала Питтсбургская публичная библиотека. Она выработала методы рассказывания и издала целый ряд пособий, из которых отмечу: «стихи для рассказывания детям до 12 лет», «списки для рассказывания старшим детям» с подробными библиографическими указаниями. По ее примеру такой группировки придерживаются и другие библиотеки.

Младшим детям рассказывают, преимущественно, народные сказки и легенды, а также рассказы реального быта. Для старших ведутся цикловые рассказы на сюжеты великих эпических поэм. Обычно после рассказа является усиленный спрос на книги, в которых можно прочитать то, что сейчас рассказывалось. И уже заранее приготовляются на столе сборники сказок, входящих в программу дня, так как их потом будут разбирать нарасхват. В Бостонской библиотеке мне говорили, что в «детской компате» недавно наблюдался следующий факт: мальчик лет тринадцати спросил себе энциклопедический словарь, который ему принесли из находящегося в том же этаже общего читального зала. Он долго рылся и что-то выписывал на бумажку, а возвращая словарь библиотекарше, сказал: «Я думал, что это выдумки про Агамимона и Ахилла и Гектора, а они тут все обозначены». Оказывается, что он—посетитель

цикла рассказов из Илиады и по словарю проверял имена героев, о которых говорилось накануне.

Рассказывание требует уменья, навыка и подготовки, поэтому «час рассказа» ведут лица из библиотечного персонала, в этом специализировавшиеся».

Недавно Е. Соловьева прочитала в Петрограде, в «Обществе содействия дошкольному воспитанию», лекцию на тему: «Что и как рассказывать детям». Е. Соловьева привела и психологические данные, обосновывающие самый метод творческого рассказывания, и рекомендовала самый материал для рассказов.

Ссылаясь на данные из «Психо-анализа» Фрейда, рисующие скалу духовного развития человека от дикаря до высококультурного индивидуума и проведя параллель между ходом развития всего человечества и отдельной личности, лекторша отметила, что для рождающегося «психически слепым и глухим» человека есть два пути восхождения по скале духовного развития с низшей ступени на высшие: восприятия самой жизни и восприятия художественных образов. Она остановилась на влиянии на ход развития последних и, в частности, на влиянии произведений литературы.

Как для человека, стоящего на низшей ступени развития, так и для ребенка мало понятен сухой закругленный язык книги: им нужно живое слово, переданное в обыкновенной разговорной форме живым человеком. В старину рассказчикам отводилось в жизни почетное место. Только в последнее время книга стала вытеснять рассказчика; однако вскоре спохватились, что ей не заменить его, и стали прилагать всевозможные усилия, чтобы воскресить начавшее умирать искусство рассказывать. В Америке, напр., даже в школьную программу включены часы рассказывания сказок (Story hours), и педагоги обучаются искусству рассказывания.

От рассказчика требуется, с одной стороны, уменье выбирать материал, а с другой—уменье передавать рассказ. Что касается выбора материала, то, разумеется, он должен быть строго согласован с возрастом детей, их степенью развития, их вкусами, индивидуальностью и т. д., при чем тут, конечно, могут быть даны некоторые указания общего характера, но все же опытный рассказчик должен сам изучить свою юную аудиторию и приноровиться к ней.

Докладчица особенно горячо рекомендовала в качестве материала для рассказывания народные сказки, как наиболее доступные по пониманию детям и заключающие в художественной форме, в ярких живых образах идеи высшей морали. Расскажите ребенку нравоучительный рассказ как «най-мальчик» был вознагражден за свои добродетели, а другой «бяка» - наказан за пороки, и он зевнет от скуки, отнюдь не испытывая желания подражать «паиньке», но расскажите ему сказку, как девочка-сиротка жалела и веточку, и мышку, и зайчонка, оказывая им посильные услуги, а те, в свою очередь, в нужную минуту выручали ее из беды, или как царевич сражался с чудовищами, освобождая пленную царевну, или же как принцесса странствовала, испытывая всевозможные лишения, отыскивая исчезнувшего брата или жениха, как она в этих странствованиях износила железную обувь и наплакала чан слез—и вы увидите, как разгорятся детские глазки от вспыхнувшего в детском сердечке стремления к подвигам, жажды самоотвержения, желания тоже быть сострадательным ко всему живому. Ребенок мыслит образами, и потому жизненные правды должны ему преподноситься в виде ярких, живых, художественных образов, какими именно обладает народное творчество. Говоря о морали, заключающейся в сказках порою в очень замаскированной форме, в виде символов, докладчица сделала одно очень ценное указание рассказчикам, что не надо ребенку объяснять этих символов, не надо переводить поэтические образы на сухой язык прописной морали, но надо самому их чувствовать и понимать, и тогда и ребенок почувствует их смысл. Если, например, рассказчик ясно представляет себе что жар-птица, которую царь так жаждет иметь, что лишился сна и аппетита и ни очем другом больше не в состоянии думать, символизирует стремление к идеалу, к воплощению в жизнь истинной красоты, то он своей манерой излагать сказку, своей интонацией сумеет пробудить в детской душе порыв к чему-то неведомому, обладающему высшей красотой.

Таким образом, по определению Е. Соловьевой, от рассказчика требуется прежде всего, чтобы он в совершенстве знал материал, с которым оперирует, чтобы говорил гладко, плавно, без запинок, а также, чтобы был в состоянии проникнуться соответствующим настроением и передать его слушателям. Затем

он должен знать и понимать свою аудиторию, чтобы найти подходящую манеру говорить с ней, причем Соловьева настаивает на том, чтобы рассказчик по возможности сам стушевывался, выдвигая лишь картины рассказываемого.

От сказок можно переходить к мифам (причем рекомендуются, главным образом, северные мифы, например, скандинавские, но не греческие, носящие известный налет эгоизма), к личным наблюдениям и воспоминаниям, рассказам историческим, естественно-историческими т. д. Дети очень любят рассказы о животных, но, давая последние, надо заботиться не столько об «обучении» детей природоведению, сколько и о внушении им любви ко всему живому. Это куда полезнее сухих нравоучений: «не разоряй гнезд», «не мучь животных». Е. Соловьева считает весьма полезным приучать детей, в свою очередь, рассказывать.

Укажем существующую у нас литературу по затронутому вопросу: О. и І. Партридж. Как и что рассказывать детям в школе и дома (Америк. метод). М. 1914. Сара Кон Брайонт. Как и что рассказывать детям. вып. I и II Пер. с англ. П. Бахтина Пг. 1918 Олькотт Рассказывание, как один из видов работ с детьми. „Своб. восп." сен. 1912 Е. Чарнолуская. Часы рассказов. Труды съезда по семейному восп. т. 1-й. Тоже. Национальная лига рассказывания сказок в Америке. „Вестн. Восп". № 6, 1910; Л. Хавкина-Гамбургер. Детские библиотеки. „В. Восп." № 4, 1910; Тоже Рассказывание, как педагогический метод. „В. Восп." № 2, 1911.

Свентицкая, М. Рассказывание. Общедост. курсы по дошк. восп. № 6 Изд. „Практ. знания", 2-е, М. 1918. Художественное рассказывание детям. Сборник статей членов кружка рассказчиков в Петрограде под ред. Румянцова, изд. 2-е „Начатки знаний." Пг. 1919. Калмыкова, А., и Каница, О. Что рассказывать детям. Сборник сказок, легенд, сказаний и рассказов для часов рассказывания в школах, дет. клубах и читальнях для детей города и деревни. Пг. изд. „Огни". 1918

## Диктовка творческого характера.

Диктовка во всех ее видах, а особенно поверочная, которой пользовалась старая школа при обучении правописанию, как одним из вернейших средств в достижении навыков правильного письма, осуждена наукой и педагогической практикой. Все доводы психологического и педагогического характера в пользу диктовки шатки и, повидимому, не убеждают учите

лей-практиков, которые от диктовки переходят к списыва нию с печатного или рукописного текста.

На книжном рынке большим спросом пользуются такие руководства, как: Бородич и Гречушкин «Книга для списывания», Зачинляев «Орфогр. пропись», Островская «Книга для списывания», Сахаров «Новые грамматические упражнения», Тулупов и Шестаков «Слово», Тумим «Пиши грамотно», Борисов и Лавров «Наглядн. изуч. рус. правописания», Сипачев и Белоцветова «Легчайший способ научиться грамотно писать», Флеров Вс. «Наглядные уроки письма» и др., чем сборники диктантов Смирновского, Покровского, Сатарова, Литвинепко и др.

Правда, увлечение списыванием начинает остывать. Опыт немногих лет убеждает нашу школу, что само по себе списывание не есть еще гарантия правильного письма учащихся Систематически списывая с правильного текста, учащиеся все-таки продолжают делать грубейшие ошибки. Мало этого. Списывание мало дает пищи детскому уму, лишает ученика возможности проявить свое творчество. «Исключительное списывание хотя бы даже и целых статей рискует сделаться механическим»...

... «Есть опасность,—говорит известный методист В. А. Флеров,—что крайнее увлечение списыванием сменится таким же возвращением в область диктовки, и новые опыты и начинания педагогической весны, свежая критика, молодое искание новых путей,—все это пропадает для нашей школы бесследно»...

Едва ли желательно возвращение нашей школы на старые пути при обучении орфографии, которые к цели редко приводили, а только утомляли и озлобляли учащих и учащихся. На самом деле, разве не жутко становится при виде следующей сцены—урока поверочной диктовки, какую рисует т. Павлов в своей заметке «Разрыв трава» («Пар. Обр.» кн. 5—6).

... «Сквозь волнистые туманы пробирается луна»... Пишите! Эй! У товарищей не удить! Вы почему не пишете, молодой человек? Ах... Вон оно что! Оказывается, мы потому не пишем, что не знаем, как написать слово «сквозь»: «зе» или «эс!» Должно быть, мы только ушами хлопали, когда нам об'ясняли правила! Вы что? «Волнистые» или «волнистыя?».. Сами должны знать: теперь у нас диктовка поверочная, сей

час я ничего не могу сказать по этому поводу, несмотря на самые наши дружественные отношения»...

Учитель правописания, об'явив класс на военном положении, зорко наблюдает, чтобы не произошло в ученических рядах какого-нибудь наглого мошенничества, в роде справки в лексиконе или грамматике... Редкие попытки робкой любознательности, выражающиеся в инстинктивно-невольных иногда обращениях к преподавателю за раз'яснением—как написать то или иное слово, подавляются—в большинстве случаев—немедленно же, сурово, решительно, насмешливо и беспощадно... Поставленный в затруднение мудреным в начертании словом, забывчивый, рассеянный, неаккуратный в посещении уроков или просто почему-нибудь (болезненность, маловозрастность) малоуспешный ученик, не встретив сочувствия в учителе, улучив удобную минутку, вытягивает возможно длиннее свою тоненькую шею, стараясь выглядеть пытливым взором, как написано заповедное слово у кого-нибудь из ближайших к нему «первых» учеников... Но те ревниво заслоняют рукавом свои тетрадки... Тщетно поискав помощи, ученик решительно прикусывает кончик своего немножко высунутого языка и уже вполне уверенно пишет: «рожъ», «ночъ», «ключь», зубы есть, да нечиво есть и т. д.

... Иногда с особенной интонацией и значительностью в голосе учитель вдруг говорит: «Теперь вы твердо знаете правила... Так-с. Составим же пример на все правила. Гм... У птичке... Пишите: у птичке... гм... заболел... за... болел, за... болел... гм... зуб! Ах, голова с мозгом! Да как пишутся предлоги с глаголами!! Ты не гляди, что я так диктую: может быть я нарочно так диктую, чтобы узнать, как вы правила усвоили! Правилом руководитесь, а не моим произношением.

Своеобразный педагогический прием, доводящий в конце-концов до белого каления каждого пользующегося им преподавателя,—однако не случайное вдохновение того или другого отдельного рядового учителя,—этот догмат в преподавании русского правописания выставлен педагогической звездой некоторой величины»...

Не оправдало учительских надежд и списывание. Как в диктовке, так и в списывании есть одна общая черта, с которой надо бороться школе,—это механичность, скованность

мысли и языка учеников. «Списывание и диктовка — одного поля ягоды, они — рабское, копировочное искусство, где требуется дословное, добуквальное воспроизведение текста, где всякое отступление или изменение ставится в ошибку и взыскивается» (Флеров).

В методической литературе последнего времени замечается стремление обучение орфографии поставить в связь с упражнениями в изложении учениками своих мыслей, впечатлений, переживаний. Этим стремлением проникнуто, напр., оч. хорошее пособие В. А. Флерова «Наглядные уроки письма» в трех книжках. Мысль Флерова нельзя не приветствовать. Давно пора раскрепостить мышление нашего ученика и обеспечить ему возможность свободно проявлять свою индивидуальность в письменных упражнениях. В. Флеров пытается осмыслить и обычную школьную диктовку. В своих журнальных статьях [1]), которые изданы отдельной брошюрой, В. Флеров знакомит нас с опытами так называемой «свободной диктовки», которую он применял в 1 классе женского коммерческого училища в Киеве, а вслед за ним опыты с свободной диктовкой провели в начальной школе и киевские учительницы.

«... При диктовке все внимание пишущего сосредоточивается на начертании слов, на правилах письма. Весь процесс психической работы замыкается в тесный круг орфографических условностей, пишет Флеров.

Весь текст проносится пред сознанием, как ряд возможных букв, возможных правил, возможных ошибок в написании и весь интерес сводится к припоминанию этих букв и правил.

Благодаря исключительному вниманию к правилам письма, при диктовке не остается места для предметного мышления, для живого сознавания тех представлений, которые выражены в диктуемом тексте, они мыслятся учеником в отвлечении, в тумане.

В большинстве же случаев он не представляет тех предметов, о которых он пишет, не мыслит тех мыслей, не испытывает тех чувств, которые он записывает. Какой, в самом деле,

---

[1]) „Рус. школа" № 10. 1913 г. „Свободная диктовка". „Свободное воспитание" № 3, 1913—14 г. „Свободное слово". См. книгу В. А. Флерова „Свободная диктовка" М. 1917.

навык может выработаться в результате тех занятий, в которых пишущий не вдумывается в содержание письма, все внимание сосредоточивает на правилах письма.— Что же происходит с такими учениками тогда, когда им приходится думать о содержании, записывать свои впечатления, чувства?—То, что мы сплошь и рядом наблюдаем в школах: диктовки ученики пишут безошибочно, а взгляните в их черновые, в их записки, в письма, и вас поразит грубейшая безграмотность.

И это понятно. Навык грамотного письма заключается в том, чтобы писать автоматически правильно, не думая о правилах письма. Диктовка может иметь значение и в образовании навыка письма, но при условии устранения недостатков и внесения в нее большей сознательности и жизненности, предоставления большого простора для детской самодеятельности и творчества. Необходимо, чтобы и при диктовке, как и при всякого рода письме, пишущий сознавал его содержание, живо представлял то, о чем он пишет, переживал те мысли, чувства, которые он обозначает на бумаге. Как этого достигнуть? В. Флеров напал на следующий прием. Если, думалось ему, я буду диктовать статью такими отрывками, которых ученицы дословно не в состоянии запомнить и воспроизвести, т.-е. отрывками более крупными, то им придется невольно запоминать и повторять не слова, а мысли, картины, образы и воспроизводить им придется не дословно, а свободно. Таким путем ученицы, казалось ему, будут исходить в процессе письма из слуховых впечатлений, из диктуемого текста, но во время самого диктования они будут воспринимать и переживать мысли и затем будут свободно передавать их на бумаге. В этом направлении он и повел свои опыты. На первых порах они были не вполне удачны. Неудача первого опыта зависела от того, что девочки привыкли к дословной диктовке, к буквальному воспроизведению диктуемого текста. Девочки записали два—три—четыре слова и дальше остановились беспомощно, прося повторить фразу. В. Флеров предложил записать мысль какими угодно словами, но девочки говорили, что и мыслей они не запомнили. Было очевидно, что при диктовании они старались запомнить слова, но не в состоянии были их запомнить, и нисколько не вдумывались в содержание диктуемого, почему последнее прошло для их сознания бесследно.

Однако, постепенно при дальнейшем диктовании некоторые девочки поняли, в чем дело, и стали более и более приспособляться, схватывали в диктуемом мысли и, хотя с пропусками и искажениями, свободно стали их передавать. Удачные записи тут же прочитывали, и это, видимо, помогло и другим девочкам понять, как нужно работать и писать, так что к концу урока заметно было большое оживление, и звонок встречен был с сожалением... Последующие опыты были все удачны как в этом классе, так и в следующем году (в 4-м классе другого состава). О диктовке об'яснялось обыкновенно накануне, и это неизменно до конца года встречалось классом весело. Совершенно неожиданно и необ'яснимо,—свободной диктовке девочки выражали симпатию предпочтительно пред всеми другими работами, даже устными. Статья заранее никогда не об'являлась. На предыдущем уроке повторялись правила, на которые давалась диктовка. Урок диктовки начинался несколькими вопросами, наталкивающими мысль учениц на содержание статьи, и затем читалась вся статья целиком, без остановок.

Читалась статья только один раз, затем делался минутный перерыв, начиналось чтение по отрывкам. Каждый отрывок читался тоже один раз, при чем каждый раз предупреждали: «Слушайте, я буду читать». Отрывок был в 2—5 печатных строк, в которых рисовалась отдельная картина. По прочтении отрывка девочки немедленно писали, и обычно быстро писали, очевидно, боясь растерять воспринятые мысли. Если встречалось в диктовке слово трудное, его выписывали на доску. Затем выжидали, пока все окончат писать отрывки, и продолжали дальше. После записи последнего отрывка листы с диктовкой собирались; на следующих уроках некоторые работы читались вслух, и девочки высказывали свои мнения. В первом году исправляли в диктовках ошибки стилистические и грамматические; на второй год работы не исправлялись, а выписывались ошибки, характерные для класса и для каждой ученицы, в книжку и сообразовали с тем дальнейшие занятия по орфографии.

Нужно было видеть класс и каждую девочку во время свободной диктовки, чтобы понять, что эта новая работа ничего не имеет общего с нудной механической работой при

обычной диктовке. При чтении статьи и особенно каждого отрывка физиономия класса, как и каждой ученицы, разительно изменялась. Напряженная тишина, сосредоточенные лица, углубленные глаза—они смотрели и не видели, они уходили во внутрь себя, стараясь вникнуть в слышимое, усвоить, пережить. Оживал класс, когда кончалось чтение отрывка: девочки брали перья и, углубившись в свой лист, быстро-быстро писали, изредка останавливаясь и припоминая. Тишина прерывалась лишь редкими вопросами о том, как написать то или иное слово; иногда девочки переговаривались между собою, но коротко, и это случалось очень редко. Живое, бодрое настроение не падало до конца урока (диктовка продолжалась всегда не более одного урока—40 м.). Весело отдавая свои листы, девочки часто спрашивали, когда еще будет свободная диктовка...

Полученные мною результаты, говорит г. Флеров, оказались интересными и поучительными во многих отношениях. Оказалось, что свободная диктовка вызывает у детей действительно живую работу сознания: дети представляют, воображают, вникают, обобщают и т. д.,—словом, переживают диктуемые мысли и картины. И, конечно, переживают они каждый по-своему: свободная диктовка открыла широкий простор для индивидуальности детей. Сейчас же сказались различные особенности, обнаружились типы мышления творческого, отвлеченного, субъективного и т. д. А свободная работа сознания повлекла за собою и живую индивидуальную работу речи. Восприняв мысль, пережив то или иное психическое состояние, каждый выражал его по-своему, своими живыми словами. И вот тут-то и обнаружилось, есть ли у детей «свои слова» и сколько их, в состоянии ли дети свободно выражать свои мысли. На эти вопросы, как и на их решение, само собою натолкнул меня анализ, который я производил над оставшимися у меня тетрадками свободных диктовок учениц коммерческого училища, а также и начальных школ, где по моим указаниям ставились опыты с свободной диктовкой.

Но прежде, чем сообщать результаты анализа, не лишне познакомить с двумя—тремя образцами диктовок. Вот одна из диктовок, произведенных мною в 4 классе женского коммерческого училища

*Текст свободной диктовки:*

## Деревня.

*И. С. Тургенев.*

Последний день июля месяца. На тысячу верст кругом Россия—родной край.

Ровной синевой залито все небо; одно лишь облачко на нем не то плывет, не то тает. Безветрие, теплынь, воздух—молоко парное.

Жаворонки звенят; воркуют зобастые голуби; молча реют ласточки; лошади фыркают и жуют; собаки не лают и стоят, смирно повиливая хвостами.

И дымком-то пахнет; и травой, и дегтем маленько - и маленько кожей. Конопляники уже вошли в силу и пускают свой тяжелый, но приятный запах.

Глубокий, но пологий овраг. По бокам в несколько рядов головастые, к низу исщепленные ракиты. По оврагу бежит ручей; на дне его мелкие каменки словно дрожат сквозь светлую рябь. Вдали, на конце-крае земли и неба, - синеватая черта большой реки.

*Работа ученицы II класса К—о:*

## Деревня. [1])

Последний день июля месяца. На 1000 верст кругом Россия—родной край.

Полдень. Солнце залило своим светом все небо. Оно синее-синее; на нем только одно облачко. Оно как будто тает и как будто плывет. Ветра нет. А воздух тепел как парное молоко.

Все отдыхают: жаворонки поют в синеве. Голуби воркуют, собаки не лают, а стоят виляя хвостами. Ласточки отдыхают, лошади едят и фыркают. Никто не работает.

Все пахнет: немного пахнет дымом, травой, слышно кожей и дегтем. Конопля издает свой особый запах.

[1]) Примечание. Орфография этой работы, как и следующих, все производится в точности, как и в подлиннике.

Глубокий, но пологий, поросший ракитами овраг, на дне его течет серебряная прохладная струйка воды, сквозь воду просвечивают каменики. А на горизонте синеет большая широкая река.

(Киевское женское коммерческое училище Володкевича.)

Чтобы отчетливее выяснить характер той работы мысли и пера, которая происходит у детей при свободной диктовке, я позволю себе привести здесь образец диктовки, проведенной в начальной школе по моим указаниям.

*Текст свободной диктовки:*

## Дети.

Умер у Катерины муж, осталась она вдовой с четырьмя детьми. Старшему мальчику было только десять лет.

Перед праздником захворала Катерина, в постель слегла. Лежит она, охает, горюет: «Вот праздник подходит, а нам и встретить его нечем. Ох, горе наше, горькое!»

Старший сынок ласкается к матери и говорит: «Не горюй, мама, я в люди пойду, денег заработаю, всего у нас будет много».

Шестилетняя девочка припала головой к матери и говорит: «Не плачь, мама, я пол в избе вымету, лавки вымою и все приберу». Поцеловала детей мать, улыбается, и легче ей стало.

(В. Флеров. Ясное утро. 1-я кн., стр. 26.)

*Работа ученицы IV группы городской начальной школы Л. В—ой:*

## Дети.

Умер у Катерины муж, и остались у нее четверо деток, да все маленькие, старшему едва минуло десять лет.

Заболела Катерина, да еще перед праздником, слегла в постéль, охает и горюет, говорит: «Нечем нам встретить великого праздничка, горе наше беспрестанное!»

Услыхав такие речи старший мальчик, и прильнув своей русой головкой к маме, и успокаивать на

чал, говоря: «не печалься, мама, вот скоро я пойду к баринам служить, много тебе денег я принесу, и будет у нас все».

Шестилетняя девочка припав головкой, на руку матери и говорит: «Не плачь я то же помогать стану тебе, вымою скамейки подмету пол, всеж тебе легче станет». Расцеловала детей мать, вытерла слезинки и весело стало.

(Киевское Печерское женское начальное училище).

В помещенных здесь работах мною подчеркнуты (разбив.) те места, в которых наиболее рельефно проявилась индивидуальность учениц. Думается, этих двух образцов совершенно достаточно, чтобы убедиться в том, что при свободной диктовке идет действительно живая работа сознания, которая и заносится свободно на бумагу. Конечно, влияние диктуемой статьи сказывается, и очень сильно—и в построении речи, и в выражениях, и даже в отдельных словах. И в то же время чувствуется, что дети свободно пользуются этими словами и выражениями, нисколько не стесняясь заменять их другими, изменять и даже опускать. Иногда они сокращают текст, иногда же распространяют, добавляя новые штрихи, новые мысли, свои личные переживания. Но мне понадобилось объективно выяснить влияние текста на речь детей и в частности определить, насколько слова и выражения текста воспроизводятся в работе детей при свободной диктовке. И вот, когда я подверг подробному исследованию работы учениц с этой стороны, то предо мною раскрылась интереснейшая картина той живой мастерской, которая называется способностью речи.

Исследование, произведенное мною, очень несложно. Я брал любую диктовку и сличал с ее текстом текст работ всех учениц. Для этого я из продиктованного текста выбирал одну какую-либо мысль—фразу и затем рассматривал, как она отразилась в понимании каждой ученицы и в какую фразу вылилась в ее записи. Такой анализ я произвел между прочим над диктовкой «Деревня», текст которой помещен выше. Всех работ ученических на эту диктовку у меня имеется 37. Я рассматривал работы этих 37 учениц и выяснял, какими словами вы-

ражена та или другая мысль, насколько точно или близко воспроизведен текст, какие изменения, дополнения или сокращения произведены.

И вот результаты анализа:

Возьмем на первый раз самую короткую фразу, напр.: «Жаворонки звенят». Этой фразой начинается третий отрывок диктовки. Так как это первые слова диктуемого отрывка, то надо было думать, что он более сильное впечатление произведет на пишущих и лучше запомнится ими. При обычной диктовке, где все внимание сосредоточивается на словах, на их внешней форме, эти слова врезались бы в память детей и были бы воспроизведены всеми в точности. В свободной диктовке наблюдается явление иное. Вот все записи этой фразы:

Жаворонки звенят—5 учениц
Жаворонки далеко звенят.
Жаворонок где—то в высоте звенит.

---

Жаворонки поют—4.
„ звонко поют—3.
„ весело поют.
„ нежно поют.
„ поют в высоте.
„ поют в синеве.
„ поют над полями.
„ в небесах парят и поют звонкие песни.
Жаворонок поет свою веселую песенку.

---

Жаворонки заливаются.
„ звонко заливаются.
„ в небе заливаются.
„ заливаются в вышине.
„ в вышине заливаются своими песнями.

---

Слышно пение жаворонка—2.
Вдали слышна песнь жаворонка—2.
В воздухе слышна звонкая песня жаворонков.
Звонкие жаворонки парят в небесах.

---

Все живое на земле радуется хорошему дню.

---

Жаворонки летают.
Жаворонки не звенят.
Не упоминается—2.

---

Я был поражен открывшимся здесь разнообразием в выражении одной такой несложной мысли. Простое предложение, состоящее из двух слов, при живой работе сознания и речи, дало в воспроизведении 37 учениц 24 разных построения, из которых лишь два (жаворонки летают, жаворонки не звенят*) не отвечают данной мысли, остальные же выражают ту же мысль, лишь с большей или меньшей яркостью, красками, деталями, отражающими в себе особенности личных переживаний у пишущих... Здесь в этих словах чувствуется творческое воспроизведение воспринятой мысли, творческое выявление интимных переживаний в слове, и это слово и явилось здесь творческим только потому, что оно было свободно.

У меня явилось сомнение не случайное ли это явление—такое богатство и разнообразие ученической речи в выражении такой простой мысли. Не зависело ли это от самого предмета фразы: «Жаворонки», которые сами по себе вызывали представления и эмоции. Тогда я взял другую фразу из другого отрывка и рассмотрел ее в воспроизведении. В последнем отрывке диктовалась совсем обычная фраза, состоящая из трех понятий: «По оврагу бежит ручей». Вот ее воспроизведение в тех же работах:

Ручей.
Тихо бежит ручей.
По оврагу бежит ручей.
По оврагу течет ручей.
По оврагу протекает ручей.
По оврагу бежит ручеек.
По оврагу течет ручеек.
В овраге протекает ручей.
В овраге протекает ручеек.
В глубине протекает ручей.
Посредине бежит ручей.
Внизу течет ручей—2.
Внизу протекает ручеек.
Тут бежит ручеек.
Тут же протекает ручей.
На дне бежит ручеек.
На дне журчит ручеек.
На дне оврага бежит ручей.
На дне оврага протекает ручей.
В глубине оврага бежит ручеек.
Посредине оврага протекает ручей.

*) Во всех диктовках оказывался некоторый процент—очень незначительный работ с субъективными переживаниями, у некоторых доходящими до полного неприятия.

Прим. автора

На дне оврага медленно бежит ручей.
В овраге, извиваясь, бежит ручей.
На дне его протекает маленький ручеек—2.
Внизу по оврагу течет небольшой ручей.
На дне оврага бежит быстрый ручей.
По оврагу течет светлый ручей.
Внизу течет серебристый ручеек.
На дне оврага бежит светленький ручеек.
По дну оврага течет серебристый прозрачный ручей.
На дне журчит светлый серебристый ручеек.
Посредине оврага течет маленький ручеек с чистой прозрачной водой.
На дне его течет серебряная прохладная струйка воды.
На дне протекает маленькая извилистая речонка.
На дне течет мелкая речка с мутноватой водой.

---

Из 37 только одна ученица целиком повторила фразу подлинника, и только две повторили выражения своих товарищей. Думается, если бы нарочно дали задачу—придумать разнообразные выражения для столь простой мысли, как «По оврагу бежит ручей», то едва ли получим то, что дало свободное слово...

Далее Флеров приводит результаты дальнейшего анализа ученических воспроизведений, которые в данном случае легко вскрывают зависимость самого построения речи и употребления тех или других слов от индивидуальности пишущей, от так называемого типа мышления. Для этого анализа он расчленил фразу на две части и исследовал сначала первую: «Вдали, на конце-крае неба и земли». Оказалось, что до половины учениц в воспроизведении этого представления ограничились одним словом: «вдали», в чем, думается, сказалось некоторое утомление или, вернее, длинпота продиктованного отрывка. В остальных часть учениц обобщила признаки этого представления и обозначила его общим, точным выражением: «на горизонте»; другая же часть, наоборот, конкретизировала эти представления, и оно вылилось у них в описательные выражения: «там где небо сливается с землей», «где земля и небо сходятся», или «где небо с землей соединяется темной линией»; и т. п. То же самое проявилось и в записи второй половины фразы: «синеватая черта большой реки». Надо заметить, что эта фраза воспроизведена во всех работах и притом чрезвычайно разнообразно.

Но если мы подойдем к этому разнообразию с принципом индивидуальности переживаний, то сейчас же в ней обнаруживаются те же два резко различающиеся типы мышления: отвлеченно-рассудочного и конкретно-творческого. В одной группе пишут сжато: «видна река», «протекает река», «виднеется большая река» и т. п., а в другой рисуют красками и штрихами: «синеет большая широкая река», «виднеется синеющая полоса, это река», «синей чертой обозначается река», «синей лентой извивается река», «виднеются голубые очертания большой реки» и т. п. Здесь в этих особенностях речи и изображения, несомненно, сказались резко выраженные особенности представления и мышления, самих учениц, одних с сильным аналитическим, отвлеченным мышлением, других—с синтетическим, конкретизирующим.

...Едва ли после этих опытов можно серьезно говорить и о бедности ученического языка. Нет, он богат, разнообразен и удивительно гибок, и даже, как видите, там, где им пользуются для выражения готовой мысли. Но это богатство и разнообразие, и гибкость детского языка (как и всякого) обнаруживается, блещет и развивается там, где этот язык является выражением живого сознания детей, где он свободно воплощает в себе личные, индивидуальные переживания.

---

Заслуживают внимания те выводы, к которым пришел Флеров.

Свободная диктовка вполне удовлетворяет основному требованию, пред'являемому современною методикою к письменным занятиям: она требует от пишущего сознательного письма. Она приучает к живому восприятию диктуемого материала и глубокому переживанию записываемых мыслей. При этом учащийся пишет то, что он действительно в данный момент мыслит и чувствует.

Что для меня было неожиданно,—свободная диктовка предоставляет пишущему широкий простор для проявления его индивидуальности. Заставляя пишущего глубже переживать диктуемые мысли и чувства, свободная диктовка, вместе с тем, не связывает его готовыми формами, а предоставляет ему мыслить и переживать в словах и формах ему привычных.

Самая работа учащегося при свободной диктовке,—живая работа мысли и пера при художественном материале выражается в воспроизведении картин, образов, форм и красок, иначе говоря, слагается в творчество. Творчество это, конечно, не оригинальное: учащийся не создает новых форм и образов. Но, глубоко переживая художественные картины, данные в словесном тексте, учащийся воспроизводит на бумаге то, что сложилось в его душе, и вносит в него, как мы видели, много своего оригинального.

Благодаря дроблению диктуемого материала и более детальному восприятию его, этот материал при свободной диктовке оказывает сильное влияние на работу пишущего как в отношении построения его, так и словесного выражения. И вместе с тем пишущий чувствует себя свободным в своем слове, в выражении переживаемых мыслей. Он незаметно для себя усваивает литературные формы и выражения, усваивает их в живой работе мысли и воображения. Эта особенность свободной диктовки, по моему мнению, наиболее ценна в смысле живого усвоения литературного языка.

Но, спросите вы, пусть свободной диктовкой достигается и сознательность письма, индивидуализация его, и творчество, и развитие речи—при чем же тут правописание? Повидимому, в ней не заключается никаких элементов обучения правильному письму, т.-е. того, что должно вести к усвоению правописания. Но это—повидимому. На самом деле, свободная диктовка не менее, чем дословная, может быть приноровлена для целей орфографии. Само собой понятно, она может с большей пользой в отношении орфографии употребляться в целях поверки и контроля усвоенного. Но к ней одинаково может быть присоединено, лучше сказать, предпослано об'яснение и предупреждение, и она может вполне заменить диктовку предупредительную. Дело в том, что, как мы уже говорили, диктуемый текст оказывает сильнейшее влияние на речь пишущего, почему слова и выражения подлинника воспроизводятся у большинства. Если же мы предупредим правописание некоторых слов путем записи их на классной доске или путем об'яснений, то можно быть уверенным, что эти слова воспроизведутся в работах пишущих... С целью дать возможность пи-

пишим избежать ошибок в словах, им неизвестных, им предоставляется спрашивать о написании того или другого слова, но таких вопросов бывает совсем мало. Необходимо отметить еще одну особенность свободной диктовки, которая наблюдалась и в других опытах: ученицы в свободной диктовке делали значительно меньше ошибок, чем в других письменных работах, даже сочинениях. Объяснить это тем, что пишущие под свободную диктовку избегают тех слов, правописания которых они не знают, сама ли возможно: здесь они вынуждены очень быстро записывать свои мысли и во всяком случае здесь меньше места и времени для выбора и обдумывания слов и выражений, чем, напр., в изложении и сочинении. Исследования детских работ показали, что многие слова диктовки воспроизводятся многими учащимися без исключения. В своих опытах я иногда фиксировал начертание того или другого слова—путем записи или предупреждения—до диктования или во время, и слово это неизменно встречалось в работах. При надобности всегда можно так или иначе воздействовать на психику детей и достигнуть того, чтобы нужные нам слова, выражения, обороты воспроизводились под пером детей.

Улучшение орфографии зависит отчасти от легкости работы воспроизведения, а главным образом от того интереса и активности, какую проявляют пишущие к свободной диктовке. Есть еще существенное отличие свободной диктовки от переложения. В свободной диктовке, как уже не раз говорилось, дети пишут ближе к диктуемому тексту, воспроизводят массу слов подлинника, почему она, действительно, может быть приспособлена для целей орфографии и с полным успехом может заменить обычную, дословную диктовку. Достигнуть этого в переложении не представляется возможности.

Свободную диктовку, рекомендуемую В. А. Флеровым, мы применяли, в виде опыта, на уроках родного языка в разных классах гимназии—I, IV, V и даже в VI. Так как подобных упражнений сделано было еще немного, то мы воздержимся пока от окончательных заключений. Изложим только некоторые наблюдения, нами сделанные на уроках. Свободная диктовка оказалась для учеников интересной работой, может быть,

и потому, что она была новой для них. Непосредственно после предварительного вступления, в котором выяснялся ученикам характер предстоящей работы, при первых же строках диктуемого текста во всех почти классах, где мы писали, раздавались вопрошающие голоса: «мы будем писать изложение»?! Приходилось вступать в беседу... Дальнейший ход диктовки скоро убеждал учеников, что это изложение, но несколько в другом роде, чем обычные. Некоторые ученики после прочитанного (всегда один раз) отрывка из намеченной статьи откровенно заявляли: «Я ничего не понял и не запомнил»... И нужно было видеть беспомощное выражение лица этих учеников при мысли о том, что придется, пожалуй, подать пустой лист, что-бы понять их отчаяние. Работы таких учеников были, правда, убогими и по мыслям, и по форме. То же кусочки диктуемого текста, в которых заключался материал повествовательного характера, подобными учениками усваивались сравнительно легко и излагались более или менее толково.

Таких учеников было немного.

Большинство класса писало быстро; слова, повидимому, сами бежали на язык. «Заглядываний» в чужие тетрадки и переговоров с товарищами, обычных при поверочной диктовке, почти не замечалось. Каждый был занят своим делом, каждый спешил облечь схваченную мысль в слова, не заботясь об их отделке, о синтактической правильности речи. Приходилось и поторапливать отстававших учеников, чтобы успеть продиктовать весь текст, намеченный для урока. Паузы между отдельными отрывками продолжались в среднем от 2 до 5 минут. И ученики очень дорожили временем и писали усердно. В тех же случаях, когда эти паузы почему-либо удлинялись, приходилось наблюдать, как многие ученики, даже и такие, которые обычно равнодушны к диктовкам, принимались за новую редакцию написанного текста, иногда прося разрешения снова переписать изложенное.

При свободной диктовке мысль ученика безусловно работает напряженно: надо запомнить содержание продиктованного отрывка, подобрать соответствующие слова, написать орфографически правильно, имея на все это в распоряжении несколько минут. Вот почему подобного рода письменное упражнение

не должно быть, на наш взгляд, очень частым и продолжительным.

Важное значение имеет при этой работе ясное, отчетливое и выразительное чтение преподавателем диктуемого отрывка, в противном случае мысль не доходит до сознания ученика, и он передает ее в искаженном виде. Для младших классов средней школы лучше всего для свободной диктовки пользоваться небольшими рассказами из мира близкого и знакомого детям. Поэтические описания природы, описание глубоких душевных переживаний, каковые мы находим у наших поэтов-лириков, малодоступны для детей младшего возраста. Речь их бедна словами, да они плохо и владеют ею.

При чтении ученических работ нам не пришлось наблюдать особенно глубокого переживания записываемых мыслей, разнообразия словесных форм, красоты ученического языка даже в старшем классе. Но нельзя отрицать того, что подобные работы, несомненно, носят на себе отпечаток индивидуальности их авторов. Они служат прекрасным показателем уровня развития учеников, их наблюдательности, особенностей их душевного склада, характера мышления, а также богатства или бедности их лексикона. На ряду с живой, творческой мыслью обнаруживается и ее убожество; вместе с гибким, ярким и выразительным языком в работах встречаешь бесцветный, типично школьный ученический стиль со всеми его недостатками.

Что касается вопроса о том, насколько свободная диктовка может вести к усвоению правописания, то в этом отношении мы не получили от нее тех результатов, которых ожидали и о которых говорит выше В. А. Флеров. Количество орфографических ошибок в работах было несколько меньше, чем в обычной поверочной диктовке и потому, нам кажется, что написание некоторых слов заранее предупреждалось. Но синтаксические недочеты были, и не в одной работе. «Улучшение орфографии при свободной диктовке,—говорит В. А. Флеров,—зависит, главным образом, от того интереса и активности, какую проявляют пишущие в свободной диктовке». Согласиться вполне с этим выводом мы пока не имеем достаточных оснований. Хотя В. А. Флеров и отрицает тот факт, что пишущие под свободную диктовку сознательно избегают тех слов, пра-

вописания которых они не знают, однако, это бывает, и частенько.

---

## Свободный диктант, как переходная ступень к творческим изложениям и сочинениям.

Еще до появления в печати статей В. Флерова о свободном слове (свободном диктанте) автор заметки пытался культивировать в образцовом училище при специальном педагогическом заведении «сознательную диктовку». С этой целью для диктовок 1) брались всегда цельные статьи, 2) эти статьи осмысливались путем краткой беседы, цель которой всегда заключалась в объяснении отдельных мыслей статьи и в установлении логической связи между отдельными мыслями; для этой последней цели всегда давался логический план диктуемой статьи (при более сложных статьях план записывался). На всероссийской выставке в Киеве в прошлом году нам пришлось услышать о докладе Флерова, сделанном в Педагогическом клубе в Киеве. Уже тогда (перед началом учебного года) много говорили об «открытии» В. Флерова. После же опубликования доклада Флерова в печати интересные мысли автора широко обсуждались в среде практиков-словесников.

Автор заметки, вполне разделяя мысли Флерова о старой диктовке, которая имела свое значение, как имела значение дымная лучина и сальная свеча до появления электричества («Своб. Вос.» № 3,), и пора которой теперь уже миновала в школе, вместе с этим не мог бы пойти по прямому пути вместе с Флеровым к его слишком «блестящим» мыслям в роде тех, которыми он заключил свою статью в «Своб. Восп.» «Красоты поэзии (Ф. говорит о красотах поэзии Тургенева) нашли живой отклик в душе детей, затронули в ней нежные струны воображения и эмоции, и эти струны смело и свободно зазвучали по-своему красивыми аккордами, таившимися в их душе. В воспитании же, как и обучении, и важно затронуть хранящиеся в душе ребенка творческие силы, помочь им развернуться, расшириться, заблистать и вылиться в одну силь-

ную, красивую человеческую личность. А в области словесных занятий это может дать только живое, свободное, творческое слово» (стр. 12).

Неужели же мы с автором говорим о диктанте? О диктанте .. но мы слишком далеко ушли от него. Вот первое впечатление, какое выносишь из интересной статьи Флерова.

Практики могут поставить и другой вопрос (о нем сообщает сам Флеров в «Рус. Шк.» 1913,9, стр. 117): еще при чтении доклада «было указано Флерову, что свободная диктовка—не больше, как один из видов переложения, весьма употребительного в нашей школе». От этого голоса учителя-практика до вопроса гимназиста («Род. яз. в шк.» № 2, стр. 89.): «мы будем писать изложение?!» один только шаг: по существу это искренний вопрос и вопрос один и тот же.

При всем этом свободная диктовка «с полным успехом может заменить обычную дословную диктовку» («Р. Шк.», стр. 118): эта работа должна преследовать цели орфографические. Так думает Флеров.

Итак, свободная диктовка—средство для развития творческой мысли детей ? Если так, то теория преподавания языка и практика школы знает более действительные и широкие средства, ведущие к этой цели—к развитию творческого языка детей.

Может быть, свободная диктовка, в самом деле,—«один из видов переложения» (изложения—лучше сказать)? С этим Флеров готов не спорить (стр. 117), но в ней, свободной диктовке, говорит он, «есть такие выгодные особенности, которые ставят ее совершенно отдельно (!) от других видов этого рода занятий» (118 стр.) Эти «выгодные особенности» очень подробно указаны Флеровым и достаточно подробно указаны в статье Стремнинина (см. выше), поэтому повторять их не будем, укажем лишь, что мы и «переложения» (о них Флеров говорит, как об упражнениях, в которых работает главн. обр. память чисто механическая—специально школьная память слов) совершенно исключающая или препятствующая работе др. душевных сил: представлению и воображению... «Р. Ш », стр. 117) мыслим не иначе, как с теми «выгодными особенностям», которыми, по мнению Флерова, обладает только его свободная диктовка. В самом деле, в чем разница приемов свободной диктовки

Флерова и типичного школьного «переложения»? Перед началом диктовки Флеров объясняет обычно задачу работы детей (то же самое необходимо и при «переложении»); о диктовке объявлялось накануне (отчего же и о «переложении» не объявить накануне?); статья заранее не объявлялась (и при «переложениях» это вредно); на предыдущем уроке повторялись правила (отчего же не повторить их и перед «переложением», тем более что в статьях, указанных автором в качестве материала диктовок, столько же бывает правил, как и в простых статьях «переложений»?); урок диктовки начинается несколькими вопросами, наталкивающими мысль ученика на содержание статьи (при работах над переложениями отчего бы также не «натолкнуть» детей на содержание статей?); статья в конце-концов читается целиком, без остановок (для «переложений» читается так же), а затем по частям—отрывкам (при «переложениях» она вновь еще раз прочитывается, но никто не запретит прочесть и по отрывкам, хотя бы и крупным).

В чем же разница? спрашиваем мы.

С другой стороны, кто виноват в том, что при «переложениях», по словам Флерова, ученик пишет по памяти, воспроизводит те мысли и события, которые он запомнил наспех из прочитанного; но эти события он не имел возможности (почему?) живо представить своим воображением, эти мысли и чувства он не был в состоянии усвоить, пережить, прочувствовать и его работа лишена ярких красок, интимных переживаний, индивидуального творчества? Кто виноват в том, что ученические переложения, употребляющиеся в нашей школе, носят такой схоластический характер, почти всегда сухи, бледны, не привлекают к себе детского сердца? «Переложения» (мы называем их «изложениями») должны быть творческими при известных условиях и правильной их постановке (во многом постановка их зависит и от других причин, в числе которых нужно, напр., непременно отметить постановку чтения»), но бывают и плохие, «дымные», «с копотью», как бывают такими же и диктовки. В самом деле, вдруг почему бы не выступить с «открытием» свободных переложений?!

Конечно, в конце-концов цели свободной диктовки орфографические. Но зачем же бежать от этой задачи к блестящим красотам поэзии? Зачем бежать, повторяем, от прямых задач,

хотя бы и по очень красивому пути, к красивым ландшафтам?

Представьте, Флеров вместе с тем и не хочет бежать, по крайней мере, на словах. Вот что говорит он (для примера—на стр. 118 см. и др. стр): «Есть существенное отличие свободной диктовки от переложения». В чем же? «В свободной диктовке, как уже не раз подчеркивалось (!), дети пишут ближе к диктуемому тексту, воспроизводят массу слов подлинника, почему она, действительно, может быть приспособлена для целей орфографии и с полным успехом может заменить обычную дословную диктовку». Значит, чем ближе к подлиннику, тем лучше? Да так оно и должно быть: диктовка есть диктовка, и цели ее—орфографические. Значит, чем более она диктовка, тем и цели ее более достижимы. Достоинства же свободной диктовки те, что она осмыслена (дети осмысленно «комбинируют слова для выражения одной и той же мысли»), значит, это лучший вид диктовки. Все-таки диктовки! Поэтому не будем ее и смешивать с работой творческой (в смысле создания нового из сырого материала): для этой работы нужны другие и, скажем, более благоприятные условия: не будем смешивать ее и с «переложением».

Мы остаемся при свободной диктовке, но при условии, если она сохранит свою природу—диктовки.

По нашему мнению, дети должны осмысленно писать, для этого нужно осмыслить текст—настолько, чтобы не только были ясны отдельные мысли, но и связь их. Нельзя детям диктовать по словам, нужно диктовать мысли; для выражения их даются готовые слова и формы; ученик не должен творить, т.-е., напр., изменить мысль, переставить мысли (по Флерову—последнее едва ли бы осуждалось), он должен только записать мысли (потому что их ему диктуют). Если же он употребил другое слово для выражения мысли (а не то, которое стояло в тексте), то он должен отвечать за точность записанной или продиктованной мысли. С другой стороны, изменение слова не в ущерб данной мысли есть показатель его осмысленного отношения к работе, что и требуется доказать.

На этом основании, признавая большой интерес за статьями Флерова и должным образом оценивая их пользу (они пробу-

дили более ярко мысль об осмысленном отношении детей к письму), мы остаемся при своем методе ведения диктовки (мы совсем не прочь назвать ее и свободной).

Обычный план урока с диктантами представляется у нас в следующем виде.

Цель урока.

Выразительное чтение предназначенной для диктовки статьи.

Деление ее на логические части.

Для неопытных детей, а также и вообще для облегчения этой работы дается обыкновенно обобщающий логическую часть статьи вопрос. Дети, отвечая на этот вопрос, кратко передают содержание данной логической части. Обычно детям и диктуется потом эта часть при предположении, что они сумеют ее схватить за один прием чтения; ясно, что она должна быть небольшой; но чем старше возраст детей, чем они опытнее в этой работе, чем больше материала обобщается, тем больше, значит, и диктуемый отрывок. Иногда является необходимость ставить и другие вопросы, напр., для выяснения психологии поступка какого-либо лица, вопросы, связывающие одну логическую часть с другой. Следует выделять логические части: мы это подчеркиваем потому, что дети должны записать мысли в порядке, данном в статье. При других работах (в ином направлении) мы не настаивали бы на этом, особенно когда дается статья художественная.

Для примера укажем хотя бы на план известного всем небольшого рассказа (стих. в прозе) Тургенева «Воробей».

После чтения рассказа были поставлены следующие вопросы: При каких обстоятельствах произошла встреча с маленьким воробьишком? (для первой части) [1]). Почему он упал из гнезда? В каком виде встретил его охотник? (для второй части). Каким образом был спасен от собаки воробышек? (для третьей части). Что переживал старый воробей, спасая жизнь маленького воробышка? (для четвертой части). Удивляет ли вас поступок воробья? Почему? (для пятой части). Последние две части можно соединить в одну. Чем кончилась встреча с во-

[1]) В следующей части нами намеренно была сделана вставка в тексте Тургенева: „Он упал из гнезда (ветер сильно качал березы) и сидел"... Такая вставка делается и в некоторых хрестоматиях, напр., у Попова и Соколова.

робышком? (для пятой или шестой части). Конец рассказа: «Да, не смейтесь»... нами не читался.

Параллельно с вопросами части рассказа нами озаглавливались. Из многих заглавий отдельных частей, которые дали дети, по общему голосу класса остановились на следующих:

1. Случай при возвращении с охоты.
2. Несчастный воробышек.
3. Подвиг старого воробья.
4—5. Мужество воробья.
(Части 4 и 5 можно было потом прочесть отдельно.)
6. Чем кончилась встреча с воробышком.

Означенная работа отнимает немного времени (на нашем уроке она заняла 12 мин.), если дети опытны (хоть немного) в этой работе.

Полагаем, что точность заглавия желательна, тем более что для диктанта всегда выбирается статья вполне доступная по содержанию и легкая в своем построении.

В дальнейшем статья прочитывается один раз по частям [1]) (на нашем уроке статья была прочитана в четыре приема: последняя часть совсем осталась непрочитанной и незаписанной, а 4 и 5 части читались вместе).

На следующий урок нами намечена (для 3 класса высшего нач. училища) следующая работа.

Какая разница в словах: дорожка, тропинка, аллея.

Некоторые (3) не обозначили места, где произошла встреча с воробышком: нужно ли его обозначить? Почему? Можно ли было заменить выражение: «зачуяв дичь (или, как писали некоторые, «почуяв дичь») выражением: «понюхав, «понюхала»? Какая разница (и есть ли она) в словах: «беспомощно растопырив крылышки» (у Т.) и выражениями: «беспомощно распластал»... «трепетал крылышками»? можно ли сказать: «сидел неподвижно и трепетал крылышками»? достаточно ли сказать про воробышка: «он беспомощно сидел на траве»? важно ли это слово «беспомощно» в этой части статьи? Можно ли сказать: «он беспечно лежал на траве»? Можно ли было сказать, что воробей упал с соседней березки?

---

[1]) Обычной формой этого чтения является предупреждение со стороны учителя: „Я прочту вам о несчастном воробышке, о подвиге воробья“ и т. д.

Как лучше в данном месте сказать: «крылья воробышка» или крылышки? Некоторые все время употребляли слова: воробышек (у Тургенева: молодой воробей), березка, головка, детеныш (у Т.—детище), маленькое тельце (у Т.—тело), пушок (у Т.—пух), веточка (у Т.—нет: в конце рассказа—«ветка»): можно ли было употреблять такие слова? Когда они употребляются? Некоторые писали: «голосок его дрожал от страха», «охрип от страха»: можно ли было сказать это о старом воробье (у Т.—«от ужаса»)? Какая разница в словах: «страх» и «ужас»? Еще какие есть подобные слова? в каком случае можно было бы сказать о чувствах воробья словами: страх, ужас, испуг, трепет и т. д.

Все ли равно сказать о воробье: «камнем упал с дерева», «сорвался с дерева», «сорвался с нижней ветки», «камнем слетел с дерева», «слетел с дерева», «упал», «бросился к воробышку» или «к воробью», «бросился камнем» (?) «свалился с гнезда»? и т. д.

Не будем перечислять всех особенностей в словах и выражениях,—характер работы детей ясен; полагаем, ясна и задача работы на следующем уроке: так как в 3 классе проходится курс этимологии, то естественно, что здесь вполне уместна работа над словами (которая, кстати сказать, начинается еще в младших классах, при прохождении этимологии в первом концентре и на других уроках, целью которых является развитие детской речи).

На этом же уроке нужно сделать и разбор орфограмм имен существительных (этот отдел только что пройден в классе).

В исправленных работах мы всегда отмечаем удачные слова и выражения (которые явились заменой текста подлинника) знаком (+). Неправильные обороты в синтаксическом отношении для 3 кл. исправляются учителем.

Трудные орфограммы слов обычно перед началом работы (на первом уроке) выписываются на классной доске. Можно (при опытности детей) спросить их о трудных для них в тексте словах. Из данной статьи мы выписали одно слово «красться». Во время работы дети всегда пользуются словарями, а также им дозволяется спрашивать о трудных написаниях слов. На нашем уроке мы указали по просьбе детей на следующие, оказавшиеся для них трудными, слова (обычно они

спрашивают об этом молчаливым вставанием): аллея, неподвижно; «из» или «с» гнезда? «черногрудый» или «чер—ногрудый»? взъерошенный; «воробышка» (род. пад.) или «воробышки»? «Прыгнул» или «пригнул» (местное произношение)?

Итак, 1) по нашему мнению, свободную диктовку следует приблизить именно к диктовке: «Приучать на уроках диктовки, как думает Флеров, к живому восприятию диктуемого материала и глубокому переживанию записываемых мыслей» едва ли целесообразно на уроках диктанта, преследующего цели орфографические. Наш план ведения уроков с свободным диктантом, думается, приближает его именно к диктанту.

2) Свободная диктовка не может являться обучающей орфографии в классах, где дети не обладают известной опытностью в применении правил: она не может заменить других и, т. е., первых упражнений в орфографии. Мы лично применяем списывание и предупредительную диктовку в младших классах попреимуществу; свободной же диктовкой заменяем поверочную. При чем, кстати сказать, списывание и предупредительный диктант мы обычно совмещаем, следуя правилу: возбуждай зрительные впечатления и слуховые и произноси слово. План таких уроков у нас обычно следующий.

Чтение статьи (целой).

Выяснение содержания по вопросам, часто с логическим планом.

Чтение первого отрывка.

Объяснение трудных орфограмм.

Записывание отрывка учителем на доске (обычно одно предложение или два-три небольших).

Одновременно дети следят за движениями руки учителя, производят зрительный анализ слов, негромко произносят.

Записанное медленно прочитывается вслух.

Записанное закрывается черным занавесом. Дети по памяти записывают точный текст; через известные промежутки (при сложном тексте) или по просьбе ученика занавес приподнимается; дети кладут перо и еще раз смотрят текст.

Как видно, разница этого орфографического упражнения от свободного диктанта заключается 1) в том, что дети должны записать точно текст (совершенно готовый, но по памяти),

и 2) текст написанный (с готовыми орфограммами), текст уже осмысленный в орфографическом отношении.

Переход от этих (обычных-частых) упражнений к свободному диктанту не представляется очень трудным, но в смысле приобретения орфографических навыков первые упражнения гораздо ценнее. Опыт показал нам, что ученики делают обычные ошибки в свободном диктанте, если вообще не тверды в орфографии. И чем глубже «переживается» диктант, тем, думается, будут обычнее и ошибки... А недописки в словах, пропуск букв — явление, вполне засвидетельствованное нашим опытом. Немногочисленные опыты по точной программе Флерова мы скоро оставили.

3) На этом основании свободный диктант занимает в нашей системе письменных упражнений по орфографической линии последнее место, а по линии развития письменной речи—начальное место, как переход к «творческим изложениям» и сочинениям.

4) Как вообще трудно подбирать статью для орфографических целей, так и для свободного диктанта (как диктанта) с орфографическими определенными целями трудно это сделать; поэтому свободному диктанту не может быть уделено большое место в школе; на этом же основании мы пользуемся им в младших классах по преимуществу как известным типом изложения (более легкого для детей), а в старших классах по преимуществу с целями орфографическими.

5) Свободный диктант всегда представляет для нас много материала для работы над словами—с целью обогащения словаря детей—и над связью слов—в целях синтаксических (вообще говоря: свободный диктант дает материал для этимологического и синтаксического разбора). «Творческие работы» совсем не пригодны для этой цели, для работы с классом, в виду отсутствия общего текста.

6) Должны подтвердить, что свободные диктанты интересуют детей, дают им всем посильную работу мысли; работы наши всегда проходили при напряженном внимании класса и разборы диктантов (всегда обычно скучные) интересуют детей.

## Описание детьми своих впечатлений.

Интересную статью, богатую данными опыта, поместила Толмачевская в жур. «Русская Школа» (1915, 4, 5—6) «Из дневника народной учительницы». В этой статье автор, между прочим, делится с читателями теми приемами, которыми он пользовался в начальной школе для развития в детях любви к природе, наблюдательности, а также знакомит с особого рода письменными работами, развивающими, несомненно, в детях творческую способность.

«Наша старая няня не любила котят и в минуты раздражения угрожала: «Отых котят до ноги стреблю!» Значит, не только котят, но ни одной ноги от них не останется! Так и я решила поступить с диктовками—до ноги стреблю!.. А вместо них что? О, я так много думала над этим вопросом. Главное, мне кажется, уменье письменно излагать свои мысли; это так понадобится детям, когда я их выпущу в жизнь... А ну-ка, мы будем писать в классе дневники, сначала под моим руководством и с предупреждением ошибок, а потом и самостоятельно,—каково будет ваше просвещенное мнение на этот счет, дорогие мои? Прежде всего я желаю, чтобы дети видели и любили природу, для сего надо им указывать красоты ее и читать образцы описания природы лучших русских писателей. Попробуем, что из этого выйдет, откладывать не желаю и приступаю сейчас же.

—Ну-ка, дети, посмотрите на эту тучку, что плывет по небу, а потом расскажите все, что заметили. Почему я говорю тучка, а не туча?—Потому что она маленькая.—Да. А какого цвета эта тучка?

—Она белая, а кусочек красный.—Почему кусочек красный?

—Так ей Бог дал,—объясняет Рогалев.—Нет, нет—возражает Киселев,—это все от солнца.—Как же от солнца?.

—Солнце запустило ей свои лучи, она и покраснела.—В какую сторону плывет тучка?—На запад! Откуда?—С востока.

Встает Саша:—А вот я что-то интересное про тучку скажу!

—Говори.

—Эта тучка похожа на ту, что вы нам читали—она тоже была золотая и ночевала на утесе великане.

Все с уважением посмотрели на Сашу.

—О, посмотрите, А. С., тучка пополам разделилась, а теперь две половины разъехались...—Поглядите, детушки, опять склеилась...—волнуется Сафонова. Внимание напряжено, взгляд прикован к тучке.—А теперь что вы заметили?—Она потухла—красного уже нет ничего, вся, вся белая... Почему?—Я, я скажу!..—Я!.. Лучи солнца уже не попадают в нее!—А вот я еще хочу что-то про тучку сказать: «Тучку гонит ветер, а она где-нибудь прольется дождем и упадет на землю»... Саша с чувством собственного достоинства садится на место. Все сначала рассказывают, а потом пишут. Саша подала первая. Она написала:

«Маленькая беленькая тучка плыла по небу. Солнце пустило в тучку свой луч. Кусочек тучки был золотой, после она потухла, скоро, скоро пустилась по небу. Может она заначует на утесе».

Киселев написал:

«Мимо нас плыла тучка. Тучку гнал ветер сильно. В тучку запустило солнце лучи а она после потухла и разделилась, после съехалась. Уже больше не видать».

Мая 27. Наблюдаем грозу:—Ай, ай, темно... темно... все ровно, как ночью. Дождь...—А пыль подскакивает по дороге, как мячик... Девочки, смотрите, воробушки бедные прячутся, кто куды попало!—Это уже не тучка, правда, А. С., а большая туча,—поясняет кто-то.

—А вон еще остался кусочек манюсенький неба... заявляет Андрей.—Ишь, как тянется, тянется... О... глядите и остатний кусочек закрыла!—печалится Андрей,—теперь уже не побороть ее... (вздыхает).

—Вот гром здоровый! А молния как змея! А упас в деревне гром человека убил, вот я расскажу, как он убил...—Поднимаются два пальца, замазанные чернилами, над головами всех.

—Нет, погоди, теперь наблюдать надо, после...—Вот прежде дождик лил, как из ведра, а теперь сыплет мелкий, мелкий!—Девочки, родненькие, глядите—пузыри на воде скачут!—прибавляет Лукина (из великорусских губерний).—Отцы святые, у меня кто-то хлебушко стащил!.. Ой, да что-же я жевать буду?..—заливается слезами Лукина.

Все принимают самое деятельное участие, и хлебушко оказывается на полу, а Лукина сквозь слезы опять улыбается

пузырикам... Ее землячка и подруга Сафонова вытирает слезы со горьких слез своим грязным носовым платочком. Обе они бедняжки очень тоскуют по родине:—А у нас как дождь в деревне... дак тоже пузырики пляшут... так славно,—вспоминает, вся зардевшись, Сафонова, а Лукина заливается от восторга:

—Ветер в лесу гудит, дождь шумит, ребятишки голосят, бабы по хозяйству ругаются... Господи, уж так хорошо!... — На щеках у нее ямочки, в глазах сияние неземное.

—Вот уж речки потекли по нашей Петропавловской... А дождь притих. А вон опять показался кусочек голубой неба... радуется Андрей,—небо значит поборола черную тучу...

—Она уж не сильная, она вся уж пролилась дождем, а то бы ему не побороть...—говорит Саша.

—И пузырики пропали,—вздыхает Лукина,—мы бывало в деревне бегаем босые и ловим их... О, опять гром, только уж далеко!

—Теперь всем по местам!

—Я все по порядку расскажу,—предлагает Саша.

—Хорошо, говори.

Она излагает, а другие дополняют, если что пропущено. Вызываются рассказывать все, а нетерпеливые вперед протягивают руку. После рассказа нескольких человек пишут дневник.

---

## Устные и письменные работы по картинам.

«Только предметные представления вызывают в нас жизненные, интересные ощущения, ясное мышление, сильную волю и активную деятельность» говорит известный русской школе педагог В. А. Лэи. И он прав. Наглядность в обучении—великое дело, если педагог ею пользуется разумно. Широко и умело применяемый принцип наглядности, особенно при обучении маленьких учеников, осмысливает школьную работу, сообщает ей интерес, облегчает и труд самого учителя. К сожалению, у нас, русских учителей, в отношении применения указанного принципа наблюдаются, как и во всем, крайности и увлечения. Если одни все свое школьное преподава-

ние строят на указанном принципе, изгоняя с уроков всякую абстрагирующую мысль, то другие всецело еще во власти старых схоластических приемов обучения. Не любят новшеств, относятся к ним иронически. Свои вялые бесцветные рассуждения, из года в год повторяемые, ставят выше всего, требуя от учеников их усвоения к следующему уроку. Русская школа до сих пор знает только отдельные опыты наглядного обучения и не имеет еще его методики, построенной на психологических основах. Это наблюдается в пользовании разными приемами наглядного обучения, а в частности картиной на уроках родного языка.

Наша педагогическая журналистка в последнее время полна статьями о картине, как одном из средств развития детской речи и сообщения учащимся правильных навыков устного и письменного изложения своих мыслей. То и дело встречаешь в печати отдельные опыты демонстрирования этого приема учителем или учительницей в своей школе при помощи тех рисунков, которые имеются в распоряжении. И от результатов все в восторге. Работы по картинам чрезвычайно интересуют детей. Увидев картину, дети сразу оживают, делятся своими впечатлениями друг с другом, с преподавателем, фантазируют, охотно напрашиваются на ответы, с удовольствием описывают картину и составляют соответствующий рассказ. Долго и после они живут впечатлениями от виденного.

Несколько открыток, принесенных на урок преподавателем, делают иногда класс неузнаваемым. Оживают даже и флегматики... В чем разгадка этого явления? Почему художественная открытка, напр., Третьяковской галлереи, не говоря уже о специальных приспособленных изданиях, способна превратить казарменную классную комнату в маленькую творческую лабораторию, создать своего рода лирический беспорядок в классе, которого так боятся любители дисциплины и которым так довольны увлекающиеся экспериментаторы? Над этими вопросами, повидимому, немногие задумываются. Учитель, окрыленный успехом своего приема, учащает подобные уроки с картинами, приобретает пособия, сам изготовляет их с учениками, и рассказы по картинам иногда незаметно вытесняют другие занятия в школе...

А заглянуть в детскую душу в моменты ее подъема изучи-

тельно. Картина—лицо жизни взрослых или маленьких. Принесенная в класс, она лишний раз показывает и слепому, что наша школа должна перестать быть исключительно книжной школой. С картиной приходит в класс жизнь, врывается свежий воздух, который так необходим для детского возраста. Картина, особенно из детской жизни, заговаривает с учеником его языком, невольно вызывает на интимную беседу. Непосредственно-созерцательное настроение скоро выливается в поток речей, шумный, беспорядочный, но чрезвычайно любопытный для наблюдателя. Картина затрагивает долго покоившуюся струну ребенка, и она звучит с в о и м и, полным энергии, молодости голосом.

«Источником такого увлечения, несомненно, служит очарование творчества—говорит Шабловский, касаясь классных работ по картине.

Учащийся не стеснен в своей работе строго определенными образами и мыслями, как в пересказах и извлечениях. Ему предоставляется в полном смысле сочинять, творить, отдаваться свободному полету фантазии, хотя и в пределах, намеченных картинкой, самостоятельно создавать новые образы из тех данных, которые имеются в непосредственном опыте каждого. Вот эта возможность сказать *свое* слово, создать свой образ, написать *свой* рассказ, раскрыть свою душу, это сознание или смутное чувство *своей самостоятельной* творческой мощи, своей активности, своей личности—придает наибольшую привлекательность указанной работе. Но в этом же заключается и высокая дидактическая ценность ее. Извлекая из рассказа, из недр своего личного опыта те или иные данные, ученик впервые, быть может, узнает, какое душевное богатство заключено в нем самом, впервые приучается сознательно и планомерно пользоваться этим богатством, впервые заинтересовывается им и постигает его ценность. Таким образом работа по картинке закрепляет в сознании те элементы опыта, которые жили в подсознательной сфере детской психики и делает таким образом эти элементы более устойчивым и действительным достоянием учащегося.

Кроме того, эта работа вызывает деятельность творческого воображения, воспоминания, логических процессов—анализа и синтеза.

Значение этой работы для развития *речи* несомненно. Слово, речь—является орудием и выражением живой мысли. Нельзя механически одной памятью усвоить живую речь, нужно выработать ее в процессе творящей мысли. Поэтому развитию речи способствует все то, что будит живую мысль, самобытное творчество. Кто творит самостоятельную мысль, тот одновременно создает и живое слово для выражения этой мысли, только тому и нужно это живое слово, *свое* слово. Лишь актом творческой мысли учащийся может сделать своим достоянием те обороты речи, которые, как пустые формы или формы с чужим содержанием, обременяли его механическую память мертвым балластом».

Практикуя работы по картинкам, преподаватель должен поставить себе определенную цель, выяснив для себя все значение этого упражнения. В противном случае уроки по картинам могут получить направление не желательное—обратятся в беспорядочные разговоры учеников друг с другом и с учителем, в нецелесообразную игру воображения. Ближайшая дидактическая цель уроков по картинам—выработка правильной устной и письменной речи, обогащение детского лексикона в связи с развитием мышления, воображения. Психологическое значение рассматриваемых упражнений — развитие активного внимания, наблюдательности, определение различных типов детского восприятия. Эти общепедагогические задачи не нужно упускать из внимания учителю родного языка, приступающему к работам с детьми по картинкам.

Уменье наблюдать и осмысливать видимое—весьма ценное и в жизни необходимое уменье, школа не должна им пренебрегать.

«Человек, не привыкнувший наблюдать, останавливаться серьезно и долго на явлениях и на своих впечатлениях, полученных как из окружающей жизни, так и из жизни природы, не привыкнувший вдумываться, потеряет многое в своем общем развитии, а следовательно потеряет возможность черпать наслаждение и удовольствие в тех областях, которые доступны только развитому человеку».

Учительство как-то мало отдает себе отчета в значении наблюдательности в жизни человека, не пользуясь теми тысячами поводов, которые представляет для этого школьная ра-

бота и вообще жизнь, окружающая учеников. Возьмем те же работы по картинам. Здесь рассматриванию нарисованного на картине, так называемому *чтению* картины, отводится особое место. Это, как увидим далее, первый этап работы. Учитель углубляет наблюдение учеников путем разных указаний, обращая внимание детей на еще заметные подробности рисунка. Все это делается для того, чтобы дети сумели потом описать картину и откликнутся свободным рассказом на ея фабулу. Наблюдение здесь не имеет самодовлеющего значения, оно средство—к устному и письменному рассказу. А между тем акт наблюдения чрезвычайно важен и сам по себе по своим последствиям.

«Наблюдательность же создается известными усилиями, благоприобретается. Психология наблюдательности имеет свои особенности, пишет В. Мурзаев в весьма интересной статье «Изучение картин на уроках родного языка в начальном обучении» («Педаг. Обозр.» № 6—7, 8, 9). Уменье наблюдать, именно как уменье, обнимает собою, между прочим, и ряд технических приемов (навыков). Ведь наблюдение—и рассматривание и анализирование вместе. Вообще говоря, это—изучение предмета, взятого таким, каков он есть. Как изучать, как рассматривать данный предмет? С чего начинать наблюдение? В каком последовательном порядке должна происходить оценка и анализ? Все эти и другие подобные вопросы разрешаются только практикой наблюдения и в тесной зависимости от объекта наблюдения. Выводы же из этой практики и могут составить своего рода «технику наблюдения». В распоряжении школы, конечно, не мало средств, ведущих к развитию наблюдательности и к сообщению учащимся техники наблюдения... Не все эти средства пускаются в оборот, очень и очень многое остается здесь без употребления».

Школа мало учит развитию наблюдательности, да и сами руководители этим уменьем не отличаются. Особенно заметно это на изучении и рассматривании картин. В. Мурзаев в упомянутой статье, которую мы очень рекомендуем вниманию словесников, приводит интересные в этом отношении примеры. «Посмотрите внимательно в наших картинных галлереях на этого господина в очках и с каталогом в руках. Он, несомненно, пришел с твердым намерением внимательно рассмо-

треть все достойное. Действительно, не спеша переходит он от одной картины к другой. Его лоб насуплен и взор сосредоточен. Но не думайте, чтобы он вынес отсюда что-нибудь действительно глубокое и ценное. Еще перед простой и прекрасной картиной Шишкина «Рожь» ясно и просто в его созерцающей душе. Здесь все так понятно без слов, так знакомо всем и каждому... Но вот наш зритель перед более сложной картиной —ну, хотя бы перед «Мароей Посадницей» Сурикова. Здесь такая бездна фигур, и фигур чрезвычайно выразительных и характерных, что неопытный наблюдатель теряется... Он не схватывает всего содержания картины. Он видит только две-три центральных фигуры, выхваченных из общей массы. Но он не видит здесь тех мельчайших деталей обстановки, одежды и т. д., в которых ярко сказывается все действительно исторически-бытовое, вся психология того, давно минувшего, века. Да и как видеть? Для этого надо поучиться —и притом серьезно поучиться—рассматривать картины, а школа таких умений и навыков не дает, к сожалению.

«*Как рассматривать картины?* вопрос для нашей педагогической практики совершенно новый и неразработанный»— справедливо замечает В. Мурзаев. Действительно, статьи в педагогических журналах, посвященные письменным и устным работам по картинкам, мало касаются технической стороны этого упражнения, равно как и самые методики по рус. языку. Присматриваясь к тому, что пишут авторы о технике чтения картин, замечаешь, что здесь вырабатывается какой-то шаблон единый и простой, независимо от содержания картины, характера ее исполнения и возраста учащихся.

Хотя у нашей школы и мало в распоряжении подходящего материала для названных упражнений, но те картины, которыми она сейчас располагает, можно разбить на две группы: картины, специально составленные для рассматривания в классе, преимущественно повествовательного характера, на сюжеты из близкой детям жизни (напр., картины в букваре Панова и Соколова, «Слове» Тулупова и Шестакова, «Альбом картин» Бородича и Гречушкина, Михеева, Игнатьевой «Впечатления детской жизни», Вс. Флерова «Из жизни детей») и репродукции картин известных русских художников, собранных в Третьяковской галлерее и Музее Им. Александра III. (среди них

есть, между прочим, объединенные по темам, как, напр. «Детская жизнь в картинах рус. художников» изд. Комиссии по устройству учит. дома в Москве). Несомненно, те и другие картины требуют и особых технических приемов при их изучении.

Относительно приемов рассматривания картин великих художников, что применимо в школе преимущественно в старшем возрасте, мы находим дельные соображения в цитированной выше статье Мурзаева.

«По нашему мнению, содержание изучаемой картины должно быть исчерпано с возможной для данного возраста полнотою. Не следует оставлять невыясненной ни одной детали, как бы, казалось, мелка и незначительна она ни была. Рассмотрение начинается с «общего», с того, что называется центром картины, будь это отдельный предмет, группа предметов или общее «настроение» картины. Весьма полезно соединять рассмотрение картины с чтением (до или после) художественных произведений или отрывков. Так, картина Куинджи «Лунная ночь» может быть связана с чтением «Украинской ночи» Гоголя; картина А. Маковского «Сенокос» с стихотворением на ту же тему Майкова; картина Саврасова «Грачи улетели» с стихотворением того же Майкова «Весна» и т. д. При этом следует особенно подробно и внимательно отмечать в картине те именно стороны, которые встречаются в литературном отрывке. Способ изучения картины вопросно-ответный: учитель ставит последовательный ряд вопросов, ученик отвечает. Разумеется, не нужно быть педантичным. Иногда, в случае, например, затруднений со стороны учащихся или в видах создания цельного настроения, учитель может принять на себя и более активную роль. Он может «для примера» и сам «рассказать целую картину».

Но, конечно, в зависимости от той или иной ц е л и должен изменяться и характер анализа картинки. Цель же может быть двоякая: ф о р м а л ь н а я и э с т е т и ч е с к а я. Если мы желаем просто побеседовать на тему картинки, если мы желаем в результате беседы получить коротенький рассказ или описание—перед нами исключительно формальное рассматривание, т.-е. изучение логического смыслового содержания картинки. В таком случае важно, не расплываясь и не разбрасываясь, дер-

жаться возможно ближе «текста» картины, т. е. ряда изображенных вещей и их взаимоотношений, не увлекая фантазии за пределы конкретного картины. Наоборот, когда надо выяснить и создать у учащихся целое «настроение», нельзя ограничиться формальным перечислением предметов картины и указанием их взаимоотношений: нет, часто приходится взять ту или иную деталь и создавать по ней ряд картин и образов, предшествующих данному или могущих ему сопутствовать. Здесь аналогии, сопоставления и уподобления имеют громадное значение. Растревожить чувство, разбудить воображение— вот главная задача данного случая. Маленький пример может нам выяснить разницу указанных приемов.

Перед нами картинка «тоскующей собаки». Мы не приводим здесь рисунка просто потому, что он известен каждому начальному учителю по хрестоматиям. В комнате стоит пустая детская кроватка, перед нею—понурая собака. Вот и все. Если мы желаем исчерпать формальное содержание этой картинки, мы задаем учащимся примерно такой ряд вопросов: Какая?.. кто?.. тоскует... о чем?.. умершем... о ком?.. и т. д. И получим, примерно, такое коротенькое изложение: «На картинке—большая черная собака сидит перед колыбелькой ребенка, печально опустив голову. Должно быть, ребенок умер, и его верный друг тоскует». Прибавить сюда что-либо большее—не входит в нашу задачу. Наоборот, при желании затронуть и сторону эстетическую, эмоциональную, нам придется создать, может быть, целый, более или менее яркий, рассказ о том, как собака любила девочку, как она однажды вытащила ее из воды и как с тех пор они крепко привязались друг к другу. Не лишне, может быть, привлечь на помощь и другую картинку, которая поможет создать в воображении детей только что рассказанную живую сценку. «И вот однажды, говорит в заключение учитель,—девочка умерла. Собака долго металась и бегала, ища своего маленького друга. Напрасно... Тогда она села около его кроватки, низко опустив свою голову и не хотела ни сойти с места, ни принять пищи... Может быть, она и сама умерла потом, вскоре... Посмотрите, дети, как хорошо передана печаль собаки: туловище и голова согнуты, опустились,—точно собака вот-вот готова сама свалиться и лечь на землю»...

«Картина должна быть поставлена перед классом так, чтобы по возможности, была ясно видна всем и каждому. Если учащихся много, следует повесить картинку на классную доску достаточно высоко, расположить учащихся наиболее удобно и целесообразно. Первый ряд учащихся сидит на местах второй ряд — располагается на партах, третий — стоит на скамьях; наконец, самые задние учащиеся могут присесть и на полу перед первым рядом. Такое расположение амфитеатром удобно и для учеников и для учителя. Картина должна висеть несколько наклонно. Хорошо если в руках у учителя длинная тонкая палочка, «указка». Это даст ему возможность, не подходя близко к картинке и не заслоняя ее спиною, обращать внимание учащихся и на детали картины».

При пользовании картинами необходимо считаться и с возрастом учащихся. Маленькие дети любят конкретное, простое, близкое их переживаниям. Старшие ученики в состоянии понять картину и с отвлеченным содержанием, отнестись к ней, к ее идее критически, равно как и к технике картины. Необходимость считаться с возрастом создает соответствующую классификацию картин для рассматривания. Для маленьких детей Мурзаев считает пригодными картины чисто бытового характера и исторические, несложные по своей концепции и композиции. Картины юмористического характера, психологического, символического и пейзаж более пригодны для старших учеников, у которых есть уже запас жизненных впечатлений и переживаний, более или менее развитая критическая и обобщающая мысль.

В последнее время появилась в свет хорошая брошюра В. А. Игнатьевой «Методические указания к развитию речи у детей путем устных и письменных работ по картинам» (М. 1914. Стр. 47, Изд. «Сотрудника школ» Залесской). Это одна из немногих попыток дать более или менее систематичное изложение методических приемов пользования картинами на уроках родного языка (после статьи, помещенной в «Рус. школе» за 1912, кн. 1—«Картинка как пособие на уроках родного языка»). Конечно, названная брошюра не обнимает всех сторон рассматриваемого вопроса, но для целей первоначального обучения по картинам она пригодна. В. Игнатьевой составлено и 12 классных таблиц для приучения детей правильно излагать

свои мысли, под общим заглавием «Впечатления и детской жизни»; Выбрано 12 тем, близко относящихся к интересам детей возраста от 7—14 лет, и разработаны они следующим образом. Тема представлена не одной картиной, 2-мя—3 мя и 4-мя, смотря по требованию сюжета, неразрывно связанными между собой, являющимися продолжением одна другой. Это сделано с целью облегчить детям, на первых ступенях развития фантазии и речи, достаточно широко использовать тему. Таблицы составлены без заглавия для того, чтобы дать возможность детям самим придумать наиболее подходящее заглавие.

Темы, разработанные данными таблицами, следующие: 1) Прогулка детей за грибами и находка ежа. 2) Осень. 3) Зима. 4) Письмо к родным. 5) Болезнь ребенка. 6) Елка. 7) Весна. 8) Лето. 9) Как весною дети выпустили птичку на волю. 10) Девочка выходила завядшее растение. 11) Переезд на дачу. 12) Пожар. С некоторыми картинами нам пришлось познакомиться. Школа ими может пользоваться. Картины достаточно большого размера, в красках, без излишней пестроты, хотя несколько стилизованные, напр., Переезд на дачу. Для картин подобраны сюжеты, которые тем или иным способом испытаны автором на уроках родного языка в московских школах. Дети, почти исключительно, являются действующими лицами среди взрослых.

Своим методическим указанием В. Игнатьева предпосылает несколько общих психологических соображений, обосновывающих ее практику. Познакомим читателя с некоторыми приемами Игнатьевой.

«Каковы должны быть беседы по картинке: письменные или устные. Начать, конечно, необходимо с устных бесед и даже вести их по возможности чаще и начинать с самого раннего возраста. Устная беседа и даст возможность начать преподавание с маленькими детьми, когда еще ребенок не справился с техникой письма, выбирая, конечно, наиболее легкое и доступное содержание; затем, осложняя содержание, можно перейти к записи того, что было устно изложено ребенком и, наконец, по мере большего развития техники письма и умения сосредоточиваться на содержании, перейти к письменной самостоятельной разработке тем. Насколько долго останавливаться на каждой стадии развития работ по картинке, это покажет практика дела,

ибо это зависит отчасти от состава класса, отчасти от выбранных тем, а отчасти от тех требований, которые преподаватель будет предъявлять к этой работе

Из своей практики могу сказать, что на некоторых картинках мы задерживались в 1 м классе среднего учебного заведения при устных беседах 2—3 часа а по мере того, как дети входили в курс дела и знали, что от них требуется, время, затрачиваемое на беседу, уменьшалось до $1^1/_2$ часа и 1 часа. Особенно не приходится жалеть времени на эту работу при начале занятий, ибо детальное, наглядное рассматривание картинки ознакомит учащихся с приемами пользования картинкой и даст навыки к детальному наблюдению изображенного, к планомерной, вдумчивой работе...

Беседу по картинке на первой ступени я вела следующим образом: сперва дети перечисляли то, что они на картинке видят нарисованным, при чем сразу часто обнаруживалось, что не на все изображенное на картинке дети обратили должное внимание. Следующей моей задачей было научить детей перечисленные предметы описывать в известном порядке, распределить собранный материал, ибо дети имеют большую наклонность при описании скакать с одного предмета на другой, и большого стоит труда научить детей описание какого-нибудь предмета доводить до конца, прежде чем приниматься за описание другого, с тем, чтобы через минуту опять вернуться к нему. Эти навыки, как мне кажется, нужно как можно раньше привить в детях, так как это есть один из видов развития логики у детей, чему мы должны всеми силами способствовать для того, чтобы в будущем не укоренился скачкообразный способ мышления. Рассмотревши и описавши устно первую часть картины, переходим к другой и проделываем то-же самое, потом, найдя и выделивши общее с первой частью, переходим к третьей и т. д. Когда разобраны все части картинки и установлена связь между ними, можно составить план картинки, очень короткий и простой, а затем дети начинают придумывать устно рассказы, которые по содержанию должны быть близки к картинке. При выражении своих мыслей и впечатлений по картине учащийся тоже перескакивает от одной мысли к другой, и педагогический такт преподавателя должен заключаться в том, чтобы учитель во-время пришел на помощь ребенку в

слияний и комбинировании мыслей и постепенно бы направлял в должное русло его речь. При составлении рассказа по картинке начинает уже работать творчество ребенка, ибо ему приходится для правильности часто вводить в рассказ то, чего не нарисовано на картинке, но подразумевается между строк (название действующих лиц, место, где действие происходит, и обстоятельства, при которых действие совершается, и т. д.), и вот тут ограничить творчество ребенка бывает иногда крайне необходимо, ибо если этого не сделать, оно свободно может перейти в произвол мысли, в нецелесообразную игру воображения, и тогда уже трудно будет учителю выправлять речь учащегося и наглядно указывать на его ошибки. Кроме того, чтобы не пропал интерес к картинке как таковой,—по возможности, нужно держать учащихся в рамках, намеченных картиной, которая, как не должна быть слишком загромождена содержанием, так не должна быть бедной...

Может возникнуть вопрос, нет ли необходимости для преподавателя усиленно готовиться к таким занятиям, самому выработать план беседы и заранее установить то русло, по которому он направит мысли детей на уроке. Из личного опыта я могу ответить, что отношение детей к картинке бывает столь неожиданно и различно, что предугадать направление их мысли нет никакой возможности, а насильственно действовать на мысль учащихся только потому, что у преподавателя выработан свой план, нельзя, ибо дети могут заметить, что учитель гнет в одну определенную сторону, и или потеряют интерес к самостоятельной разработке темы, или же совсем невольно подчинятся личности преподавателя, что тоже, несомненно, принесет известный ущерб в личности учащегося. Кроме того, чем менее сам учащий разрабатывал тему дома, тем с большим интересом он сам отнесется к ней в классе и тем обмен мнений с учащимися будет непринужденнее, что может только расположить детей к дружной, интересной работе».

В. Игнатьева, как видит читатель, отрицает необходимость усиленной подготовки для учителя к ведению уроков по картинам. Она, конечно, права в изв. степени, когда говорит, что учителю нельзя заранее предугадать то русло, по которому он направит мысли детей на уроке, а насилие в этом деле нежелательно. Но общая разработка намеченной темы для урока,

по нашему мнению, безусловно необходима. Учитель не может и не должен оставить вопросы детей без ответа, а этих вопросов на уроке может быть предложено очень много. К ним нужно быть готовым. Общее руководство устной беседой по картине и письменной работой также должен вести учитель.

Немецкая педагогика, как пишет Н. Тичер в своей статье «Наглядное обучение и его средства» («Нар. Обр.» № 4), дает в целях подготовки дельные советы учителю, хотя и она признает возможность новых, неожиданных точек зрения на предмет картины, которые могут быть выдвинуты детьми во время самой беседы с учителем.

«Учитель не опускает руководства классом из своих рук. Всякое далекое уклонение от темы учитель прекращает и направляет беседу на правильный путь. Это, конечно, требует от учителя не только напряженного внимания, но и богатства знаний и соответствующей к такому уроку предварительной подготовки. Нужно сказать, что подготовка здесь, пожалуй, труднее, чем подготовка к урокам естествознания в старших классах средней школы. Здесь необходимо, чтобы сам учитель был вполне сведущ относительно жизни, напр., рассматриваемого на уроке животного; а это значит, он должен много читать и самостоятельно собирать материал. Особенно важно то, чтобы учитель сам был заинтересован вопросами наглядного обучения, и только тогда он может воодушевить к работе детей. Самое первое и важное—подумать о том, что может больше всего порадовать детей на уроке. Учитель, который любит детей и сердечно сочувствует им, несомненно найдет все нужное. Подготовка должна быть каждый раз различной, смотря по предмету урока и по уровню развития детей. Здесь нельзя полагаться на какой-нибудь шаблон, вычитанный из руководства. Немецкий педагог Н. Янш говорит: «Что могло бы наверное возбудить самый живой интерес у детей?—вот первый вопрос при подготовке учителя к уроку. Исходный пункт урока должен быть для детей любопытным, привлекательным, возбуждать в детях целый ряд мыслей. Если этот пункт найден, то нужно сгруппировать вокруг него весь материал урока. Главная тема при этом разбивается на несколько отдельных картин; места, на которых долго придется остановиться, обсуждаются особо; при этом все важное: рассказы, стихотворе-

ния, изречения, загадки, песни и игры заранее распределяются по плану урока; они обычно выступают как заключение целого отдела, или в средине той или иной отдельной картины. Намечаются также и отдельные обороты речи, соответственно материалу урока, а также создается и остов всего урока в виде какого-нибудь рассказа, создаваемого во время самого урока». Эти рассказы, сочиняемые самим учителем, не отличаются особой сложностью; напр., может быть рассказ об охотнике, который выслеживал лисиц, о мальчике, пасущем на лугу стадо, о почтальоне, как он ходит по всему городу и т. д.».

Но возвратимся к указаниям Игнатьевой.

Получивши 4—5 устных рассказов к одной и той же картине, одной из последующих работ будет придумывание заглавия к картине, а затем можно предложить детям рассказать что-либо аналогичное из их жизни. При оценке рассказов необходимо обращать внимание не только на богатство содержанием, а также на форму, то-есть словесное выражение, ибо сколь плохим языком будет выражена мысль, столь много будет терять содержание...

Когда дети более или менее освоятся с приемами составления рассказа по картинке, и техника письма их немного подвинется вперед, нужно давать детям письменную работу...

Письменные работы по картинкам для детей начальной школы и 2-х первых классов среднего учебного заведения должны быть домашние, или классные? Я придерживалась больше классных, так как работа производится непосредственно за тем впечатлением, которое детьми получено от картинки, и кроме того, она не должна быть громоздка. Мне кажется, лучше занять часть перемены (если этого потребуют сами учащиеся), чем переносить работу на дом, хотя я допускаю и домашнюю работу, которая являлась бы результатом классной проработки материала.

Вообще нужно сказать, что способы и приемы пользования картинками для сочинений тем лучшие будут давать результаты, чем индивидуальнее и разнообразнее они будут применяться. Иногда я могу ограничиться 3, 4-мя рассказами к картинке, которые явились результатом общей проработки темы под моим руководством, а коль скоро детьми будет постигнута соль этой работы, я предложу детям без меня обсудить тему сооб-

ща, а потом написать, а может быть, сообщивши им навыки по рассматриванию картинки и придумыванию к ней рассказа, я просто приду в класс, вывешу картинку, открывши все ее части сразу, и предложу детям молча произвести эту работу, а потом написать рассказ. Конечно, последовательность трудности должна быть соблюдена, и нельзя дать детям писать рассказ к картинке прежде, чем они точно усвоят самый способ составления рассказа. Если работа была письменная, то учителю необходимо озаботиться о скорейшем возврате тетрадей учащимся, пока впечатление, полученное от картины, не изгладилось, и пока учащийся просто-таки не забыл, что он имел в виду, написавши то или другое, а следовательно в состоянии будет лучше защищать свои взгляды...

Для более успешной работы и имея в виду самолюбие учащихся, необходимо в работе отмечать не только ошибки и неудачи, но обязательно удачно выраженные, скомбинированные, придуманные места в сочинениях. При раздаче следует прочитать 2—3 удачные работы целиком, а остальные только в тех местах, где на лицо имеется что либо заслуживающее внимания как со стороны удачи, так и неудачи, при чем предоставлять классу делать поправки и замечания. Роль преподавателя руководить прениями и давать по мере возможности отстаивать свои мнения написавшему. Пускай оценивает работу весь класс, при чем всегда желательно узнать, какое впечатление на самих учащихся произвела та или другая работа, а поэтому по прочтении какого-либо рассказа уместно предложить классу высказать свой взгляд, поставивши вопросы: находят ли дети прочитанный рассказ интересным, все ли подходит к теме, правдоподобен ли он по содержанию и, наконец, как частность: нет ли недостатков в слоге и какие?

Мне приходилось часто наблюдать, как дети быстро схватывали недостаток, проявлявшийся слишком часто в 1 и 2-м классах среднего учебного заведения—это употребление союза «и» «тогда», «когда». Мне думается, что эта наиболее часто встречаемся ошибка в слоге, как нельзя лучше, демонстрирует с одной стороны бедность запаса слов, а с другой—неумение построить фразу.

При надобности места, требующие поправки, могут быть прочитаны и дважды, чтобы дать учащимся возможность сооб-

развить и полнее схватить недостаток, но попутно я бы восстала против слишком частого повторения тех мест, которые требуют исправления, ибо, как это ни странно, дети быстро поддаются и теряют часть своего внимания, коль скоро они поняли, что им прочитают и 3-й и 4-й раз,—что, конечно, является также нежелательным...»

Талантливо разработанные примерные образцы рассматривания картин с сложной композицией, принадлежащих кисти великих художников, дает Мурзаев в упомянутой выше статье. Хорошо раскрыто здесь содержание картины Маковского «Свидание», еще лучше—картины Богданова-Бельского «Устный счет», картины глубоко психологической, требующей от учителя тонкости понимания, интуитивного чутья, а также картины Перова «Охотники на привале». Приводит автор примерный урок чтения картин юмористического содержания, разбирая известную картину Ржевской «Веселая минута». Много поучительного извлечет учитель родного языка из анализа Мурзаевым такой сложной композиции картины, как «Крестный ход в Курске» Репина. Здесь автор, как и везде, дает много ценных дидактических указаний.

Мурзаев окажет большую услугу учительству, издав свою статью отдельной брошюрой.

Не имея возможности ознакомить читателя со всеми образцовыми уроками Мурзаева, мы приводим один пример анализа автором картины Айвазовского «Черное море», картины пейзажного характера, особенно трудной для разработки. «Здесь надо апеллировать к чувству маленького зрителя», говорит Мурзаев.

Перед нами картина Айвазовскаго: «Черное море». Я ставлю ее перед учащимися так, чтобы все дети могли видеть и наблюдать долго и без напряжения, прошу их хорошенько и непременно молча, не развлекаясь разговорами, рассмотреть ее. Потом спрашиваю: что изображено на картинке...? Все отвечают хором: м о р е. Видели ли вы море? Все так же единодушно отвечают: не видели. Слушайте, я расскажу вам маленький рассказ. «Один писатель долго жил на берегу моря. Каждый день то утром, то вечером приходил он сюда, садился на камень и долго, долго, не отрывая глаз от воды, любовался. Его поражал этот необъятный простор: куда бы ни кинул взор,

везде вода, и берег, на котором он стоял, казался ему тогда маленьким, жалким островком. Его поражала эта бездонная глубина... Он любовался морем и днем, когда белоснежные лебеди-облака опрокидывались в море, а море было недвижимо, как зеркало... Он бывал здесь, когда небеса хмурились, море темнело, и с ропотом вздымались волны... Он стоял и думал. И вот однажды в душе у него что-то шевельнулось, что-то заговорило, что-то словно улыбнулось и сами полились стихи... (Жуковского).

Безмолвное море, лазурное море,
Стою очарован над бездной твоей.., и т. д.

Вот что, дети, написал этот писатель. Но был и другой человек—художник. Он так же, как и писатель, любил море, знал море и также рассказывал нам об этом море, но рассказал картиной. Вот эта картина. Скажите, то ли это море изобразил художник, о котором писал поэт? И если да?—то какой же момент изобразил он?

Да, да. Это именно место:
«Когда же сбираются темные тучи,
Чтоб ясное небо отнять у тебя
Ты бесишься, ты воешь, ты волны подъемлешь..»
Да, это начало грядущей бури...

Затем задается ряд вопросов, и обмен их на ответы дает целую беседу на тему о море. Что видно на поверхности моря? Волны. Отчего волны пенятся этими белыми барашками, которые вы видите на гребне каждой волны? Оттого, что верхние части упругой волны не выдерживают сильного напора ветра, завертываются и даже отрываются. Откуда это светлое пятно на темном фоне моря? Солнце, разорвав тучи, бросает свой взгляд как раз на это место.

А что это за темная точка там, у горизонта моря? Лодка.

Художник не без умысла нарисовал эту крошечную, эту жалкую лодочку: он хотел дать почувствовать контраст между малым и большим, между стихийным и грандиозным и жалким, беспомощным. Следует поговорить с детьми на эту тему. Таким образом, должно быть сообщено детям хотя бы смутное впечатление о море, как о чем-то глубоко-нежном и поэтичном,

изменчивом, прихотливом, вечно-напряженном, беспокойном, грозном, могучем, трагическом и в самом этом трагизме глубоко прекрасном. . .

## Психологическая оценка метода ведения сочинений по картинкам.

В «Педагогич. Листке» (№№ 4, 6 за 1917 г.) помещена обстоятельная и интересная статья П. Д. Первова, «Ученическое сочинение по картинкам», в которой автор дает психологическую оценку этого метода ведения сочинений.

В русской начальной школе за последнее время распространяется большая мода на сочинения по картинкам. Составители выпускают целыми сериями книжки и альбомы с картинками, но не дают никакой теоретической разработки метода: все делается стихийно и наугад; даже серии выпусков идут без определенного плана и без всякой системы. Отсутствие системы и метода прикрывается и даже оправдывается желанием не стеснять свободу преподавания. Такая необъятная цель скрывает, по нашему мнению, за собой только бессилие составителей. Для каких же местностей назначается альбом, в котором фигурируют русская деревня, полярные страны, серны, львы, горные пастухи, чумаки, гимназисты, кораблекрушение, трамваи, аэропланы и т. д.? Сборники картинок издаются без всяких пояснений для учителя, что же с ними делать в школе. Мало того,—самый термин «сочинения» совершенно, так сказать, распылился и утратил свое обычное значение: «сочинением по картинам» стали называть даже самые элементарные упражнения в составлении простого предложения; это внесло уже окончательную путаницу во все это дело.

Часто толкуют о том, что эти упражнения развивают наблюдательность, воображение, речь и художественный вкус; говорят, что рассматривание и изучение картин расширяет детский кругозор, пробуждает новые мысли и даже «высшие духовные интересы» (Лубенец. «Сочинения по картинкам»). Особенно много говорят о художественном творчестве учащихся. Между тем очевидно, что цели эти достижимы только при целесообразных

приемах, а не при всяких. Наблюдательность развивается картинками, но она еще больше развивается через наблюдение над окружающей жизнью и предметами: картинки развивают воображение, но они же могут быть и тормозом при развитии воображения, раз картинка заставляет ум ребенка итти не свободно, а по одному шаблону; картинки развивают речь, но развитие речи, состоящее в обогащении новыми словами и оборотами, еще легче достигается изучением не картин, а словесных образцов; картинки содействуют художественному творчеству, но опять только при целесообразных методах, а иначе вместо творчества мы получим только однообразный и угнетающий творчество шаблон и т. д.

Под «сочинениями по картинкам» теперь часто разумеют, как мы сказали, и элементарные устные и письменные упражнения в речи. С этой стороны вопрос методически достаточно разработан в учебной литературе; но это потому, что картинки тут, в сущности, не внесли ничего нового по сравнению с прежде практиковавшимися методами, основанными на логическом установлении родовых и видовых понятий и распространении по вопросам простого суждения или предложения в предложение «распространенное», слитное и сложное. Вся эта логическая работа производится и «по картинкам» точно так же, как она производилась без картинок, с тою разницею, что к логическому понятию или представлению присоединяется еще добавочный зрительный образ, который часто служит и отправным пунктом при логических классификациях и составлении суждения, когда ученик сначала видит предмет или действие, потом называет его; в этой перестановке двух элементов умственной работы и заключается все отличие нового метода,— упражнений в устной и письменной речи по картинкам, от прежнего метода,—упражнений в том же без картинок, по одним логическим схемам, когда зрительный образ не воспринимался непосредственно, а лишь вспоминался. И эта перестановка элементов опять далеко не всегда является улучшением в методе. Зрительный образ, даваемый картинкою, иногда бывает ярче вспоминаемого зрительного образа; но зато вспоминаемый зрительный образ всегда правдивее и полнее образа, получаемого с картинки. Если учитель будет беседовать с учениками о сельских работах или о классной обстановке по картинкам,

а не по личным воспоминаниям учеников и не по тем впечатлениям, которые они непосредственно получают от предметов, то этот «новый» метод будет несравненно хуже старого метода. Школьная картинка, приложенная в учебнике, есть жалкий суррогат действительности; она дает представление со многими ложными признаками (ложная окраска, ложные размеры, ложные признаки, вследствие отсутствия рельефа и перспективы и т. д.), и заменять наблюдение над реальными предметами наблюдением над картинкою—значит тормозить и портить умственную работу.

Таковы картинки. Что же с ними делать учителю и ученику? Задача не в том, чтобы ученик хоть что-нибудь написал или сочинил по картинке. Нужно, чтобы эти работы по картинкам в такой же или в большей мере служили для развития учащихся, как и соответственные работы без картинок; а иначе не было бы нужды и вносить в школьный обиход это учебно-вспомогательное средство. Таким образом, вопрос получает такую форму: какие работы целесообразнее производить по картинкам, нежели без картинок, обычными, прежде практиковавшимися методами? Мы ответим на него только в общей форме.

1. Картинки могут служить для упражнения в элементарной наблюдательности и для упражнений в устной речи в самой элементарной ее форме, в форме суждения, т.-е. словесного выражения непосредственно возникающей при наблюдении мысли.

2. Картинки служат для упражнения в рассуждении путем догадки при сравнении последовательных картин на один и тот же сюжет при обсуждении изображенных на картинке поз, предметов, деталей и т. д.

3. Картинки могут служить материалом для составления описаний, но описаний самой картинки (того, что видишь на ней), а не реальных предметов, на ней изображенных; описание же реальных предметов целесообразнее производить по личному наблюдению над предметом или по личному воспоминанию, потому что картинка дает мало признаков для исчисления, дает признаки неверные и т. д.

4. Составление художественных описаний по картинке невоз-

можно, так как картинка ставит непреодолимое препятствие для самостоятельного художественного творчества.

5. Картинка не может быть материалом для составления художественного повествования. Если картинка или ряд последовательных картин представляют полное развитие одного художественного (вымышленного) сюжета, то рассказ по картинкам будет не художественным творчеством, а лишь изложением или переложением готового сюжета с придуманными составителем картины деталями. Если же картинка дает не материал, а только толчок к работе, то этот самостоятельный рассказ не будет уже рассказом по картинке.

6. Наиболее естественным и обычным для учащихся младшего возраста сочинением является рассказ по собственным воспоминаниям составителя; но для такого вида повествования картинка обыкновенно является тормозом, а не вспомогательным средством, потому что личные воспоминания школьника неизменно расходятся с тем, что изображено на картинках. Рассматривание картинок и общая классная беседа по поводу их могут служить лишь средством для вызывания в памяти личных воспоминаний ученика, которые, помимо картинок, и должны служить материалом для рассказа.

## Обзор руководств, предназначенных для устных бесед и сочинений по картинкам.

Картинка, как одно из средств при изучении родного языка, завоевывает все большую популярность в нашей школе. Картинками на своих уроках пользуются многие учителя и всегда, повидимому, довольны результатами работ, связанных с этим наглядным пособием. «Когда учащиеся несколько привыкнут к устным и письменным рассказам по картинкам,—пишет нам, между прочим, один преподаватель епархиального женск. училища, в течение пяти лет практиковавший этот вид упражнений,—можно им давать и самостоятельные работы по рисункам. Тут и скажется вся самостоятельность и индивидуальность детей. Одни дадут вам такие разнообразные (и по форме и по содержанию) рассказы, что порой даже невольно дивишься детской

наблюдательности, фантазии и строению их речи. Не даром дети так любят подобного рода работы. Начальная и средняя школы должны дать картинкам самое широкое применение на уроках родного языка». Названный преподаватель прислал нам и примерный урок письменной работы по картинке, не сопровождая его никакими методическими замечаниями. Урок не помещаем — он малоинтересный, а об отсутствии методических соображений жалеем. Нашей школе, увлекающейся сейчас картинкой, заимствованной с Запада, нужен вообще свой определенный метод применительно к условиям ее работы, а его пока еще нет.

Недавно вышел в свет новый альбом картинок для сочинений известного педагога Т. Лубенца в 8 выпусках (изд. Самоненко в Киеве) с присоединением к нему методических страничек автора в виде отдельной книжки. Т. Лубенец, имевший случай наблюдать и практиковать работы по картинкам, пишет:

«Знакомясь с детскими сочинениями по картинкам, я невольно обратил внимание на то, что подавляющее число их представляют собою шаблонные описания, с неизменной фразой: «На этой картинке нарисовано... На картинке художник изобразил... Я вижу на картинке... и т. д. Многие из таких сочинений лишены творчества и написаны по шаблону. Наблюдения мои показали, что подобные сочинения по своим приемам, стилю и изложению соответствуют сочинениям, написанным на заданную тему и по заранее разработанному в классе плану. В классных сочинениях этого рода обыкновенно не только повторяются в точности одни и те же мысли, но и выражения. В общем сочинения эти носят характер переложений, или диктовок по памяти.»

В «Методике» русского языка Кульмана, между прочим, сделаны указания, как следует вести в классе предварительные беседы по картинке, предназначенной для сочинения. Картинка Ржевской «Веселая минута». На ней изображена крестьянская изба: маленький внучек пляшет со своим дедом под гармонику, на которой играет работник. «Учитель показывает картинку детям и ставит вопросы, совокупность ответов на которые отливается в форму рассказа. Учитель сначала обращает внимание на некоторые частности, которые потом могут войти в

рассказ, напр.: в какое время происходит то, что изображено на картинке,—днем или вечером? Из чего видно, что дело происходит днем? Кто нарисован на картинке? Что они делают? Что происходит в избе? Какая производилась работа? Из чего это видно? и т. п. Когда подготовительная беседа закончена, учитель ставит вопросы, имеющие непосредственное отношение к рассказу: Кто жил в крестьянской избе? Чем занимался старый дед? Внук? Работник? Что однажды после работы стал делать работник? Что он играл на гармонике? За что принялся под звуки гармоники внук? Что сделал дед, когда увидел пляшущего внука? Как чувствовали себя все обитатели избы?».

После ответов на отдельные вопросы ученики дадут, по мнению Кульмана, связный рассказ в таком виде: «В крестьянской избе жил старый дед с маленьким внучком и с работником. Старый дед обыкновенно отдыхал, внук играл, а работник занимался столярной работой. Однажды после работы работник взял гармонику и стал играть. Он играл веселую плясовую песню. Внук под звуки гармоники принялся плясать. Когда дед увидел пляшущего внука, он сам пустился в пляс. Все обитатели избы чувствовали себя очень весело».

Н. Кульман, повидимому, с детьми начальной школы не занимался, а потому и не знает, как могут дети написать сочинение. Смеем уверить, что дети народной школы изложат содержание данной картины не по шаблону, как рекомендует автор книги, а более живо и интересно, при чем многие из них проявят в работе и свою инициативу и присущее детям творчество, в чем можно убедиться из приводимых ниже детских сочинений. В приводимом Н. Кульманом связном рассказе прежде всего видна работа непосредственной памяти. Хотя описание картинки отличается полнотой и законченностью фраз, но в них термины и выражения заимствованы из вопросов, придуманных Кульманом. Это не более не менее, как измененная речь самого преподавателя, а не собственный синтаксис детей.

Между тем детские сочинения по картинкам служат прекрасным средством для развития в детях наблюдательности, воображения, речи, художественного вкуса. Кроме того, самостоятельное рассматривание картин расширяет детский кругозор и пробуждает новые мысли и высшие духовные интересы. Тут дети черпают мысли из своих собственных средств и проявляют

свою речь в своеобразных выражениях и оборотах. Опыт показывает, что живая непринужденная беседа с детьми по картинкам не требует особых усилий и умственного напряжения. Картинка сама по себе вызывает детскую болтливость при каждой воспринимаемой ими той или другой детали. Вместе с этим необходимо помнить, что сочинение по картинкам требует постоянного творчества, постоянной неослабевающей инициативы и толкового руководства более, чем при ведении всех других видов письменных упражнений. Сочинения по картинкам, заслуживая полного поощрения, тем не менее не должны составлять единственного в своем роде средства как к возбуждению в детях живого творческого вдохновения, так и к совершенствованию и развитию детской речи. Изучая постановку детских сочинений в начальной школе, я убедился, что только все виды письменных самостоятельных работ, применяемых вовремя и кстати, дают благоприятные результаты.

На педагогических курсах в г. Киеве, после моей беседы «О сочинениях по картинкам», слушатели предложили мне ряд вопросов: «Да умеют ли дети понимать художественные картины? Способны ли они чувствовать художественность изображенного на картине? Нужно ли при применении художественных картин к сочинениям вести по ним предварительные беседы? Следует ли учить детей, как нужно рассматривать картину и как запоминать ее содержание? Необходимо ли в целях «сочинения» требовать от детей предварительно связного и последовательного описания картины»?

Чтобы ответить на эти вопросы, я познакомил слушателей сперва с опытами Шульца «О впечатлениях, производимых картинами на душу детей» и затем уже в виде ответа на вопросы провел по картинкам примерный урок в практической школе. Один из слушателей курсов учитель Боряк поместил в «Педагогическом журнале» такой отзыв о беседах и об уроке на курсах [1]).

«Из многих предметов, читанных на Киевских учительских курсах, особенно заинтересовали меня лекции Лубенца,—о значении художественных картин при воспитании детей вооб

[1]) См. „Педагогический журнал для учащих народных школ Полтавской губернии“, № 5, за 1915 г., стр. 19—25.

ще и о применении их при наглядном обучении в школе. Мнения по этому вопросу разделились и вопрос оставался спорным, пока лектор не познакомил нас с в высшей степени интересными опытами Шульца, доказавшими, что дети прекрасно умеют понимать и чувствовать красоту художественных картин, проникаясь настроением художника так же, как и мы взрослые. Шульц показал в Лейпциге ученицам одной из городских школ ряд художественных картин юмористического, бытового, делового и трагического характера.

В момент, когда дети рассматривали картину, незаметно для них фотограф запечатлел на пластинках выражения детских лиц. Полученные при этом снимки дали ряд психологических картин, изображающих переживания детей при виде той или иной картины. Когда ученицы смотрели на картину юмористического характера, их лица выражали неподдельную глубокую радость. Когда же им показали картину «Распятие Христа», их лица показали глубокое настроение: они как бы застыли, стали печальны, а лица их выразили сочувствие и страдание. Опыты эти убедительно доказали, что дети глубоко понимают художественные картины: не чувствуя радости, детское лицо не выразит горя. При этом по снимкам можно было судить, что одни дети способны чувствовать и переживать настроение более сильно, другие менее. У некоторых же из них чувствительность проявилась сильнее и глубже, чем даже у взрослых. Копии картин и снимки детских лиц были демонстрированы перед слушателями на экране и мы воочию убедились, как поразительно воспринимаются детьми художественные картины» [1]).

«Для того, чтобы мы убедились, как художественные, доступные для детей, картины способствуют творчеству и вместе с тем развитию речи, Лубенец провел урок с детьми в присутствии слушателей курсов.

Была показана детям художественная картина, с изображением ребенка, собаки и кошки. Когда дети хорошо рассмотрели ее издали и вблизи, учитель спросил: «Что вы, дети, видите на этой картине?» Ученики подняли руки, и учитель тогда поочередно спрашивал их. Лишь только ответы истощались, уче

---

1) См. „Педагогические беседы" Т. Лубенца, изд. 2-е, стр. 402, беседа 24-я.

никам предлагалось еще посмотреть на картину то вблизи, то издали, то закрывши глаза, представить ее себе в уме. Спрашивалось затем, что еще они заметили на картине, и ответы следовали бесконечно. Дети отвечая на вопросы, называли сперва ребенка, собаку и кошку, далее указывали на предметы обстановки и кончили такими психологическими данными, как настроение ребенка и т. д. Называли так много всего ими замеченного на картине, что нельзя было даже предположить, чтобы дети могли подметить на ней так много всего. Видя этот урок, я должен был признаться себе, что я лично сам, посмотрев на эту картину, не подметил бы столько всего, что заметили дети в возрасте от 8 до 11 лет.

После такого рассматривания картины, детям было предложено написать что-нибудь о виденной картине. В заглавии и форме сочинения была дана полная свобода. Дети с огромным интересом принялись исполнять эту работу. Сочинения их получились оригинальны и очень интересны». Кстати замечу, что слушатели после урока быстро разобрали все сочинения по рукам и тем не дали возможности использовать эти работы и напечатать их в отчете.

В интересах более широкой и всесторонней разработки вопроса о сочинениях по картинкам я решил произвести среди детей анкету по намеченному мною плану в тех училищах, где учащиеся никогда не писали сочинений по картинкам. С этой целью была организована небольшая по числу членов комиссия из преподавательского персонала, которая приняла на себя труд во время производства анкеты записать по возможности дословно все происходившее во время занятий.

Анкета была произведена в Киевском городском начальном училище».

Далее Лубенец показывает, как в школе составлялся рассказ по одной худ. картине английского происхождения, полученной из Америки (картина Гольмса, изображающая девочку и собаку и озаглавленная: «Умеете ли вы говорить?») Эксперимент произведен был Лубенцом в исключительных условиях, замечает П. Первов. Метод его состоял в самом детальном рассматривании всех предметов, частей их и признаков, изображенных на картине, в результате которого получилось огромное и совершенно беспорядочное накопле-

ние деталей, усмотренных и обозначенных словами. После этой процедуры учащимся сразу предлагалась задача: «напишите по этой картинке какое-нибудь сочинение». И приведенные в книжке сочинения оказались, как и следовало ожидать, не сочинениями по картинке, а «свободными» сочинениями, часто не похожими даже по сюжету на изображенное на картине. Из результата ясно, что хаос деталей, усмотренных на картине, не сослужил при этой работе почти никакой службы; и с другой стороны, совершенно очевидно, что если бы учащиеся попытались воспользоваться всеми этими деталями, то в их работе не было бы никакого художественного творчества, а был бы опять шаблон, состоящий в описании никарты.

Мы привели эти общие соображения не для того, чтобы поднять очень громоздкий вопрос о выработке методов сочинения и упражнения в речи по картинкам, а лишь для того, чтобы наметить некоторые отправные пункты для суждения о некоторых руководствах, предназначенных для устных бесед и сочинений по картинкам. Мы будем говорить только о тех книжках и альбомах, которые появились за последний год, и укажем достоинства их и те недостатки, которые нетерпимы при каком бы то ни было методе. Материал мы будем брать из нижеследующих руководств: П. И. Шапошников[1]). Картинки для ведения сочинений в начальной и средней школе. Упражнения по картинкам в развитии письменной и устной речи, 5 выпусков; А. Торопов. Устные и письменные упражнения в изложении мыслей по картинкам, 15 выпусков; Д. и Ф. Филипповы. Картины для бесед и первоначальных письменных упражнений в изложении мыслей в школе и дома для детей младшего и среднего возраста. Т. Лубенец, Картинки для сочинений и бесед в школе и дома, 8 выпусков; Бочкарев. Мои сочинения. Курс высших начальных училищ, торговых школ и младших классов средних учебных заведений.

Вследствие отсутствия метода книжки и альбомы, как видно уже из оглавлений, предназначаются чаще всего просто для школы и дома, но неизвестно, для каких школ, классов и

[1]) Вышло в свет новое переработанное издание. М. 1922 Госиздат.

возрастов; или, напр., на обложке читаем: «для детей младшего и среднего возраста», но что же разуметь под средним возрастом, если последними и, значит, наиболее трудными сочинениями по этой книжке являются описания по картинке «игры в школу» четырех идущих в школу мальчиков и елки в комнате? И только в том случае ясно, для каких классов той или иной школы и для какого возраста составлена книжка, когда картинками сопровождаются упражнения в составлении родовых и видовых понятий и в составлении предложения: только в этих отделах выдерживается и некоторая система, так как она обусловлена не картинами, а самыми логическими операциями при составлении классификаций и предложений. Классификации эти-обычныя для начальных школьных книг: «учебныя вещи, игрушки, мебель, посуда, кушанья, напитки, одежда, белье, обувь, инструменты, оружие, здания, суда, экипажи, сбруя; человек; животные и (?) птицы; растение, дерево» и т. д. (Филипповы). Кроме этих отделов, во всех остальных случаях в книжках и альбомах нет никакой методической системы. Составители то прямо заявляют, что они «не имели целью установить порядок», то берут какую-нибудь чисто внешнюю систему, не обусловленную приемами методической работы, то голословно и бездоказательно заявляют, что они переходят от легкого к трудному, нисколько не выясняя того, в чем состоит трудность и легкость, и не оправдывая на практике этого принципа. Примером внешней, случайной системы служит распределение картинок в альбоме Лубенца, где восемь выпусков обозначены рубриками: семья дети, дети и животные, животныя, школы, занятия, виды, религия. И только в книжкѣ Бочкарева выдержана известная система, так как книжка эта имеет в виду не только изложение мыслей и сочинение по картинкам, но и разные другие виды устного и письменного изложения и сочинения.

При отсутствии метода и системы какие же все-таки есть в книжках указания для учителя и ученика? Указания эти поразительно ничтожные. Они состоят почти исключительно из оглавлений картинок, и только у Лубенца в дополнение к картинкам издана особая книжка методического содержания: Сочинения по картинкам, в которой дан приведенный нами ваш образец ведения сочинения по картинке; Филипповы

отсылают читателя к другой книжке, выпущенной ими раньше (Упражнения в изложении мыслей для учеников начальных училищ), где «в каждом отделе есть текст и подробные вопросы»; там из 18 картинок, предназначенных для описания и составления по ним рассказа, при 4 картинках, действительно, стоят вопросы, но вопросы эти совершенно случайные, бессистемные и даже малограмотные («что стояла у забора»? «кто к нему прыгнула»?).

При отсутствии метода и системы и самый подбор сюжетов картин мог быть только случайным. При выборе сюжетов составители руководятся только двумя критериями: они стараются, чтобы сюжеты были или близкими к кругозору и жизни школьников или по возможности яркими. Чаще всего сюжеты берутся из школьной и детской жизни, затем из домашней городской и деревенской жизни взрослых и из жизни животных. В книжке Филиппова много сюжетов нравоучительных; «Хороший поступок» (мальчик подает даме потерянный ею кошелек), «Добрый мальчик» (мальчик подпирает сзади тележку с кладью), «Любопытство» (наказанное любопытство), «Добросовестная девочка» (девочка подает даме потерянную перчатку), «Милостыня», «Подкова» (мальчик поленился поднять подкову и поднимает бросаемые отцом вишни) и т. д.

В книжках Торопова много сюжетов из жизни животных, при чем животные неизменно проявляют необыкновенную сообразительность или совершают разные подвиги (выпуски 8, 9, 11, 12, 15). Яркость сюжетов достигается тем, что на картинках изображаются происшествия трагические или комические; изображается, напр., как лев вырвался из клетки и пустился по городским улицам, как мальчик потушил в комнате пожар, как медведь сел в пустые сани и по дороге зацепил с собою могильный крест (сюжет совершенно несообразный), как нищие поссорились из-за веревки, и т. д. Особенным разнообразием сюжетов отличаются книжки Шапошникова. Сюжеты здесь наиболее сложны и почти всегда ярки по содержанию.

Больше всего здесь сюжетов трагических; изображается, напр., смерть чумака в степи, гибель аэронавта, плавание поморов на оторванной льдине, нападение волков на мальчика, падение со скалы серны и преследующей ее собаки, спасение

провалившегося под лед мальчика и т. д. Комические сюжеты здесь тоже отличаются сложностью напр., на 6 картинках представлено, как в деревне «от козы житья не стало». Есть даже сюжеты исторические, фантастично-экзотические («сон охотника») и т. д.

Особенное место по содержанию картин занимает сборник Лубенца. Это сборник снимков с художественных картин русских и иностранных художников. В 8 выпусках заключается 80 снимков с картин Богданова-Бельского (6 картин), Пимоненко (5 картин: Последний луч, Брод, По хозяйству, На речке, Встреча), Куинджи (Березовая роща), Козловского (3 картины), Шишкина (Св. ключ у Елабуги), Волкова (На порожняках), Корзухина (Перед исповедью), Трухтовского, Каразина, Сычкова, Бугро (Две матери), Розы Бонер (Овцы), Дюрера (Кролик), Корреджио и др. Картины по сюжетам подобраны довольно искусно; в основу положена окружающая детей среда с естественною для нее простотою, жизненностью и радостью; тут нет сюжетов пессимистических, крикливых или искусственно возбуждающих.

Что касается композиции картин остальных сборников, то, за исключением сборника Шапошникова она вообще мало удовлетворительна. Фигуры главных действующих лиц и животных не отличаются выразительностью, детали подбираются случайно и не воспроизводят ни правдивой обстановки деревенской или городской жизни, ни характерных пейзажей; попадаются картины, совершенно неестественные по своей композиции (напр., на лесной поляне изображен целый десяток разных зверей) и без нужды насыщенные нехарактерными деталями. В книжке Бочкарева некоторые рисунки исполнены хорошо, но есть и такие, которые представляют из себя непонятную мазню (Масленица, Заблудились,—второй рисунок); в книжке Филиппповых рисунки грубы по композиции и неотчетливы; особенно плохи меньшие рисунки, сложные по деталям. Сборник Торопова отличается грубою аляповатостью; рисунки совершенно невыразительные, отпечатаны плохо; все картинки здесь одного формата и помещены каждая на отдельной странице, так что при рассмотрении сложного сюжета, состоящего из многих картин, приходится перелистывать брошюру страницу за страницей. Сборник же Шапошникова и в этом по-

следнем отношении выгодно отличается от других: картинки, относящеяся к одному сюжету, в нем так расположены, чтобы они были одновременно перед глазами ученика. Сборник Шапошникова, отпечатанный на хорошей бумаге, заключает в 5 выпусках 75 сюжетов и 193 картины; Из 15 выпусков сборника Торопова 5 выпусков посвящены «составлению предложений» и заключают в себе 38 картинок; остальные выпуски содержат 19 сюжетов для связного рассказа, представленных в 73 рисунках. Книжка Филипповых, заключает в себе 147 рисунков для составления предложений и 28 сюжетов в 81 картинке для сочинения. У Лубенца картинки отпечатаны на отдельных листках, и каждый выпуск вкладывается в особую бумажную обложку.

Таковы картинки. Что же с ними делать учителю и ученику? Ясный и определенный ответ на этот вопрос см. в ст. «Психологическая оценка ведения сочинений по картинкам».

Для полноты обзора картин по развитию речи укажем и ранее вышедшие пособия по статье П. Степанова, помещенной в «Педагог. Вестн. М. У. Окр.» № 1, 1916 г.

Художественно исполненными картинами для школьного употребления по развитию речи являются гравюры издания Гросман и Кнебель. Это снимки с лучших картин русских художников, размером 41 × 52 сант. Но по своей цене они недоступны рядовой школе. Их можно и должно иметь в музеях, откуда ими очень удобно пользоваться, вкладывая в специально заказанные для этого папки. В таком случае они могут обслуживать сразу целый школьный район.

«Альбом картин» для бесед, изложений и сочинений Бородича и Гречушкиных. — Шесть выпусков — Картины не блещут особыми достоинствами ни по выбору тем (большинство общеизвестные сюжеты из хрестоматий), ни по исполнению, далекому от художественных требований. Но они хороши тем, что каждая тема содержит целый ряд картин, изображающих последовательно отдельные ее моменты, которые являются таким образом планом трактуемого сюжета. При начале занятий с детьми подобные картины очень удобны, так как они помогают им связывать последующее с предыдущим; приучают их в порядке, в системе, последовательно, логически располагать свои мысли. А это одна из главных за-

дач по развитию детской речи: на первых порах им особенно трудно дается связный, последовательный рассказ. Подобные картины дадут детям технику связных рассказов, после чего можно перейти и к упражнениям по одной картине, с которой теперь они, можно надеяться, справятся скорее и легче.

«Сочинения по картинкам» Островской. — 3 выпуска. Издание никуда негодное во всех отношениях. Темы не заслуживают ни малейшего внимания; трактовка их наивная; напр., мальчики в ночном читают книжки. Видно, что автор не имеет ровно никакого представления о ночном, если заставляет крестьянских детей брать с собой книжки в ночное и читать их там. Исполнение картин также очень неудачное; напр., на картинах «Как люди в беде помогают друг другу» ровно ничего нельзя понять. Таким образом картины Островской для школьного употребления совершенно непригодны и должно предостеречь учащих от их приобретения...

«Развитие речи» Лопыревой и Соловьевой, Тихеевой и Ционглинской.—4 книжки. — Ценное пособие, дающее для развитие речи очень много самого разнообразного материала. К недостаткам его можно отнести, во-первых, то, что многие картины не подойдут для крестьянских детей, так как посвящены сюжетам столичной жизни, а во-вторых, многие работы являются совершенно непосильными для начальной школы, как напр., сочинения на пословицы составление рефератов, рассказов на данную тему и притом в тонах—обыкновенном, с огорчением, с радостью, составление характеристик и т. п. При пользовании этим пособием учащему необходимо иметь книжки с методическими указаниями тех же авторов (1. «Методические указания к развитию речи». 1 и 2 год, 2. «Как вести устные и письменные упражнения на уроках русского языка», методические указания к III и IV г. обучения.

Вс. Флеров. «Из жизни детей». — Устные и письменные занятия по художественным картинкам в школе и дома. — 4 выпуска—Темы картин тщательно подобраны. Картины довольно художественно исполнены, но некоторые из них в силу своего малого размера неясны, так что на них иногда трудно разобрать довольно существенные детали, имеющие большое значение для понимания картины. Для само-

стоятельных письменных работ картинки на первых порах подобного рода занятий будут трудны, но они являются желательными вообще после работ по картинкам Бородича и Гречушникова или Шарошникова, к которому я и перехожу.

Н. И. Шапошников. Художественный альбом стенных картин для письменных и устных сочинений. — 2 выпуска. Цена каждого по 1 р. 25 к. Изд. Думнова. 1915 г.

«Главное отличие этого альбома, — говорит автор, — от большинства однородных с ним пособий — это воспроизведение картин в красках. Кроме того, по своим размерам предлагаемые картины являются стенными, что дает возможность вести общую работу с классом по одной картине». Я бы еще отметил одну особенность картин альбома: многие из них рассчитаны на особое возбуждение не только чувства, но и нервов, до того рельефно подчеркиваются в некоторых из них элементы страшного, ужасного. Но, ведь, известно, что фактор страха и ужаса не педагогический фактор. К таким картинам я бы причислил «Река тронулась», «На льдине», «Утонул» (I вып.), «Ужас матери» (II вып.). Принимая же во внимание, что в каждом выпуске альбома по шести картин, видим что половина из них в первом выпуске посвящена страшным событиям на воде, развитию, так сказать, в детях чувства страха к водной стихии, которая дает так много поводов к ужасным случайностям. Едва ли столь частую трактовку подобных тем можно признать педагогичной и воспитательной. Если подобные темы рассчитаны на искусственное возбуждение детской фантазии и воображения, то нужды в этом, мне думается, нет никакой, и поощрять развитие детского воображения подобными средствами по меньшей мере рискованно. Темы для картин должны быть взяты из области повседневной, окружающей нас действительности, но отнюдь не из области исключительной экстраординарной случайности, рассчитанной на устрашение, на развитие в детях мышления с уклонением в сторону фатализма. Помимо всего этого, нельзя сказать, чтобы картинки отличались и особенной художественностью исполнения, хотя они и подкупают своею внешностью и тоном. В виду всего изложенного я не беру на себя смелости рекомендовать их для широкого употребления, но ознакомиться с ними самим учащим не безынтересно и не бесполезно.

Наконец можно указать а) на книжки Борисова и Лаврова «Новый путь». Ч. 1 и 2. б) Любченко, «Родные картинки», 3 выпуска, в) Бочкарева, «Давайте сочинять». Вып. 1. Все они очень подойдут для развития детской речи, при чем по сравнительному достоинству их я бы поставил на первое место книжку Бочкарева, на второе—Борисова и Лаврова, на третье—Любченко.

О картинах Михеева я не буду говорить: они всем известны, равно как их достоинства и недостатки.

Имеются еще картины Лебедева и Моравова (Четыре времени года. Стенные таблицы в красках 4 листа. Лебедева (Мир в картинах для детей. 3 вып. Сыркина (Новые картины для наглядных бесед из крестьянской жизни. 12 картин. Костроминой (Картины из жизни деревни в России. 25 цветных картин. Воскобойниковых (Наши первые сочинения по картинкам. 3 выпуска. Ц. по Игнатьевой (Впечатления детской жизни. 12 таблиц. Афанасьева (Картины для наглядных бесед народном языке. 21 картина. Борзова (Четыре времени года. 4 картины, и др

## Свободное сочинение по методу предварительных восприятий.

Одна из важнейших задач школы состоит в пробуждении и развитии творческой мысли учащихся. Накопление знаний ценно в воспитательном отношении постольку, поскольку оно укрепляет навыки умственной самодеятельности, дает новый материал для духовного строительства и питает вообще источники творческой энергии.

В высшей степени важно, чтобы параллельно с расширением объема научных сведений и жизненных впечатлений в душе учащегося росла и крепла его умственная инициатива, его власть и свобода в деле распоряжения накопленным содержанием. Эту последнюю цель и имеют в виду т. н. сочинения во всех классах средней школы. Давая ту или иную тему для сочинения, преподаватель ставит своей задачей возбудить в душе учащегося творческую работу мысли и дать ей

определенное направление. Очевидно, что выбор тем для сочинений, их характер имеет первостепенное значение для данной цели и потому не должен быть случайным. Тот, кто желает будить и развивать творческую самодеятельность учащихся, должен предварительно выяснить психологические основы творческого процесса, его источники и пути. Лишь психологическое освещение данного вопроса может подготовить почву для его правильного решения.

Мне кажется, психологически возможны два направления творческой работы нашего мышления: 1) от целого к части и 2) от части к целому.

Прежде всего мы можем исходить в своем творчестве из идеи целого. Идея эта заключает в себе указание на некоторую общую программу, которая должна быть осуществлена в строго-определенных рамках и для которой должен быть подыскан соответствующий конкретный материал.

Чаще всего именно такую идею выражают или намечают темы для сочинений, особенно в старших классах средней школы. Главная работа учащихся поэтому направляется при разработке сочинений на логическое расчленение тематического понятия и затем подбор конкретных данных. Здесь ход умственной работы ученика наперед предопределен в его общих границах и основных линиях. Для истинного свободного творчества простора нет: ученику необходимо держаться фарватера, указанного темой, делать вид, что самостоятельно и свободно ставишь себе задачу, наскоро мобилизировать необходимый материал решения этой задачи, подчинить свою мысль внешней необходимости и регламентации. В этой атмосфере психологического насилия и подневольности замирает творческая мысль; т. к. для творчества нужна полная свобода замысла и исполнения.

Обратимся ко второму из намеченных выше психологических путей творческого процесса. Исходной точкой является здесь единичный, конкретный образ. Из него, вокруг него, на нем должно быть воздвигнуто стройное здание целого. Единичный образ служит живым ферментом творческого брожения мыслей и чувств, психологическим центром кристаллизации идей, вообще стимулом свободного творчества.

В индивидуально-конкретном образе таинственно заключена

скрытая энергия внушения, неисчерпаемый запас идеальных возможностей, связей и перспектив. В нем, как в монаде, отражается весь космос. Будучи привит живой душе, образ этот порождает в ней психические токи, вызывая из ее недр к новой жизни дремлющие в бездействии силы и идеи.

Эти последние как бы стекаются к данному образу и вступают с ним в многообразную связь, создавая сложное целое, проникнутое органическим единством. Сила внушения, какую проявляет конкретный образ, значительно возрастает благодаря вложенному нередко в него эмоциональному содержанию. Тогда он глубоко потрясает душу, заставляя дрожать ее наиболее интимные струны. Переход от единичного образа к более широкой картине целого, в которое он входит составной частью, является психологически вполне естественным и правомерным. Все частное, единичное, обособленное тяготеет к целому, ищет слияния с ним, не терпит, так сказать, одиночества. Целостность, связность—верховный закон сознания и бытия. Все, что входит в наше сознание, включается нами в некоторое единство, в более или менее широкую систему связей и отношений. Это созидание целостных единств может направляться по двум основным путям: 1) отвлеченно-логическому и 2) конкретно-художественному. Оба пути законны и необходимы. Усмотрение всемирного тяготения в единичном факте падения гнилого яблока—вот яркий образчик творческого процесса, идущего по первому пути. Здесь конкретный факт дал толчок научному творчеству, но не тем, что в этом факте было индивидуально-своеобразного, а тем, что в нем было безличного, общего, отвлеченного. Поэтому, как только искомый закон открыт, с этого момента отдельный факт падения яблока утрачивает все свое значение и интерес, как бы растворившись без остатка в том идеальном единстве, в которое он вошел. Не то происходит в художественном творчестве. Конкретно-единичный образ также служит его возбудителем, но не только не погибает в том сложном целом, которое создается художником, но приобретает высшее идеальное значение, возводится в «перл создания», утверждается и оправдывается в своем индивидуальном своеобразии и бытии.

«Этот листок, что увял и свалился, золотом вечным горит в

песнопенья»... Никогда не будет забыт тургеневский воробей, который «так и надсаживал бочком, бочком, выпуча зоб и дерзко чирикая, словно и чорт ему не брат! Завоеватель — и полно! А между тем высоко на небе кружил ястреб, которому, быть может, суждено сожрать именно этого самого завоевателя». То идеальное содержание, которое усмотрено в этом образе Тургеневым,—«и пускай надо мной кружит м о й ястреб... Мы еще повоюем, чорт возьми!»— это морально эстетическое содержание не может быть отвлечено от данного образа без ущерба для того и другого.

Таким образом, единичный образ, иногда весьма повседневный и обыденный, может служить могучим толчком к художественному движению мысли.

Как бы ни были разнообразны те построения, к которым ведет исходный единичный образ в результате творческого процесса, но психологически здесь возможны три направления в соответствии с основными законами ассоциации. Исходя из простого конкретного образа, мы можем построить сложное целое либо: 1) в направлении хронологической преемственности идей, либо 2) пространственной смежности, либо 3) логического сродства или сходства. Эти направления творческого процесса образуют как бы три психических измерения. Мы свободны избрать любое из них. Самостоятельно мы ставим себе творческую задачу и в соответствии с ней даем свободную группировку наличному материалу.

В этой свободе творческого замысла и осуществления наша личность находит свое самоопределение, высшую радость и торжество.

Надо дать выход творческим силам детской души. Ведь творческая самодеятельность и потребность в ней есть наиболее существенная черта сознания. Детская душа не представляет в этом отношении исключения. Быть может, даже юной, быстрорастущей и развертывающей свои силы душе более свойственно творить и испытывать живую жажду творчества, чем душе зрелой, определившейся, до известной степени застывшей.

Дети любят сочинять, творить. Отличительной особенностью их творчества является стихийная стремительность, разрывающая все стеснительные рамки, которые воздвигаются извне, независимо от их воли и внутренних законов самого творче-

ского процесса. Этой [illegible] свободной творчества могут дать разумный выход и удовлетворение особые сочинения, специально предназначенные для данной цели. Они должны носить возможно более свободный характер в отношении замысла, материала, построения. Роль учителя должна ограничиваться лишь первоначальным актом возбуждения творческого процесса в детской душе, ненаправление, ход и результат этого процесса должны быть предоставлены свободному самоопределению учащегося.

Наилучшим возбудителем творческого процесса, обеспечивающим ему наиболее благоприятные психологические условия, является единичный конкретный образ. Этим объясняется то значение, какое получила картинка в качестве материала для школьных сочинений. Опыт, однако, показал, что картинка не дает достаточного простора для проявления творческой фантазии учащихся. Обилие подробностей, неизбежная определенность содержания картинки, ее конкретно-индивидуальный смысл слишком суживают творческий замысел ученика и предопределяют весь ход и результат его работы. Это инстинктивно чувствуют учащиеся и стремятся освободиться из-под власти навязанных им подробностей, довольствуясь для своего сочинения нередко лишь общим смыслом картинки, ея основной идеей. Но в таком случае картинка, как таковая, т. е. в своем индивидуально конкретном содержании перестает существовать в сознании ученика и влиять на его работу. Другими словами, она становится излишней.

Чтобы предоставить учащимся больше простора для проявления творческой инициативы, необходимо освободить самый замысел их работы и ее направление от стеснительных рамок, налагаемых слишком резкой определенностью деталей тематического образа. Этим условиям могут удовлетворить отдельные небольшие предложения художественного содержания, выражающие конкретный образ и проникнутые более или менее живым настроением. В отличие от произведений живописи словесно-поэтический образ никогда не может быть конкретизирован до конца, т. е. до полного совпадения с единичным, индивидуальным предметом. В поэтическом образе, выраженном с помощью слов, всегда заключена известная доля недоговоренности, общности, неопределенности. Поэтому, при прочих равных усло-

виях, он более пластичен, гибок, многозначен в своем содержании, более разносторонен в своих внушениях, более дает простора, открывает более широкие горизонты для творческой фантазии.

Но не только поэтический образ, как таковой, в своем внутреннем содержании является возбудителем творческой мысли, но и внешняя форма —звуковая и грамматическая,—в какую он облечен. Грамматическая ферма предложения придает словам тесную внутреннюю сплоченность, сковывает их единством волевого напряжения, той действенной устремленностью, которая выражается в глаголе. Поэтому сила внушения, заключенная в предложении, гораздо могущественнее той, какой обладают самостоятельные слова и их сочетание.

Кроме того, имеет немаловажное значение и звуковая сторона, ритмический строй предложения и порядок слов, так как от этого в значительной степени зависит эмоциональный характер речи, следовательно и ее влияние на душу и творчество ученика. Наконец, отдельная фраза должна сохранять в себе живые следы тех нитей, которыми она была связана с более обширным целым. Эти нити выводят чуткую мысль за пределы содержания, выраженного в данной фразе, и побуждают искать то целое, к которой эта фраза тяготеет.

Этот выход нашей мысли за пределы непосредственно-данного образа, составляя неискоренимую потребность всякого сознания, открывает перед нами необъятный простор бесконечного бытия и дает поэтому полную свободу творческой самодеятельности.

Всякий отдельный факт, всякий конкретный образ, всякое определенное содержание существует на фоне абсолютного, бесконечного целого, как его неотъемлемая часть. Поэтому каждый непосредственного данный образ насыщен такой преизбыточествующей полнотой содержания, которая не вмещается в узких и случайных рамках индивидуально-обособленного существования и тяготеет к бесконечному, универсальному, абсолютному. По словам Франка, «здесь» и «теперь» даны только как часть, как незавершенный, подразумевающий и требующий продолжения отрезок этого абсолютного «там» и «тогда»,—как точка, определенная координатами бесконечной системы» (Предмет знания стр. 120).

«Как бы мы ни отделяли «это» место от соседнего, «этот миг» от следующего, все точки и миги слиты в сплошное единство, непосредственно примыкают друг к другу, нигде нет ни малейшего разрыва». «Все данное есть в этом смысле произвольно фиксированный клочок, который мы как бы пытаемся,—но тщетно пытаемся—сделать самодовлеющим, т.-е. обособить, отделить от его непрерывной бесконечной основы, все объемлющей и заполняющей собою. В силу этого любое данное указывает, как на свое условие, на непосредственно имеющуюся вместе с ним безконечно-богатую, неисчерпаемую абсолютную полноту неведомого содержания» (ibid 121 стр.).

Какое место должны занять свободные сочинения в общей системе ученических письменных работ по русскому яз. в младших классах средней школы? Не так давно господствующим типом письменных работ по рус. языку в младших классах был пересказ. Но в последнее время дело резко изменилось: чувствуется повсюду явное тяготение к такому типу работ, который предоставлял бы возможно больший простор личному, самостоятельному творчеству ученика.

Предлагаемый здесь тип письменных работ представляет в этом отношении, мне кажется, едва ли не крайнюю ступень. Если мы расположим все виды ученических работ в одну последовательную цепь в порядке возрастания творческой свободы и самодеятельности ученика, то крайними, противоположными звеньями в этой цепи окажутся—пересказ и «свободные сочинения». Все остальные типы займут соответствующее место между ними. Не вдаваясь в подробности, так как по этому вопросу мне приходилось уже высказываться в другом месте (см. мою работу в Педагогич. Вестн. М. У. Окр. 1914 г. № 4—5 «Письменные работы по рус. яз. в средней школе»), я намечу здесь основные типы письменных работ по рус. яз. в младших классах средней школы с указанной мною точки зрения. В первую категорию письменных работ я отношу те, задачей которых является воспроизведение литературного материала в той или иной форме. Сюда войдут в частности: 1) пересказ, 2) извлечение, 3) характеристика.

Вторую категорию работ составляют—сочинения, внушенные литературным произведением. В них учащийся постепенно освобождается от рабской зависимости от литературного образца.

Учащемуся предоставляется свобода дополнить какими-либо подробностями ту картину, которая лишь вскользь намечена в литературном произведении,—развернуть в цельный рассказ те намеки, какие самим писателем остались неиспользованными, либо, наконец, иллюстрировать литературный образ на примере из собственных переживаний ученика.

Постепенно, таким образом, мы переходим к той категории сочинений, где преобладающую роль играет личный опыт ученика, самостоятельное его творчество. Сюда войдут:

1) сочинения по картинке;

2) сочинения с переживанием—воспоминанием о прошлом, описания лиц, предметов обстановки, природы; мечты о будущем;

3) наконец, свободные сочинения, о которых идет речь в настоящей работе.

Теоретически говоря, можно сделать еще один шаг: освободить ученика не только от навязывания ему какой-либо темы, но и от всякого косвенного внушения, хотя бы оно выражалось в одном лишь образе,—можно предоставить ученику свободу писать о чем угодно. Но будет ли это педагогическое laisse faire laisser passer действительным освобождением творческих сил ученика? Не окажется ли здесь пустая видимость свободы, ее мираж?

Ведь свобода в данном случае нужна постольку, поскольку благодаря ей развертываются творческие силы ученика, возбуждается его самодеятельность. Но, не давая никакого толчка умственной работе ученика, мы обрекаем его либо на полное бездействие и беспомощность, либо на лихорадочное суетливое принюхивание материала без руководящей нити, на бесплодное плавание «без руля и без ветрил» по прихотливым волнам отрывочных воспоминаний и случайных восприятий. Поэтому я полагаю, что *предельным* педагогически-допустимым типом свободных сочинений является тот вид, который за исходную точку признает отдельный словесно-поэтический образ, выраженный цельной фразой.

Такова теоретическая сторона данного вопроса.

Мне остается теперь коснуться практической стороны дела. Ученикам диктуется ряд фраз (1—5), каждая из которых может служить возбудителем творческой работы ученика. Ученики самостоятельно выбирают ту или иную фразу и под ее

изложением вполне свободно, т. е. без указаний учителя, задумывают тему своей работы. Приведу для примера те фразы которыми пользовался я в 3 м классе тульской гимназии.

1. Молодые елочки, окутанные инеем, стояли неподвижно
2. На крыльце стояла баба у корыта и кликала свиней.
3. Корабль был поднят громадною волною, как лодочка, и разбился о прибрежные скалы.
4. Весенняя ночь была так светла, что я мог прочесть письмо без огня.
5. На станции встретил меня наш кучер.
6. Незнакомец приблизился к горящему дому и, услышав плач ребенка, смело кинулся в пламя.
7. С грозным ропотом мечется море на скалистые берега.
8. Больной метался в сильном жару; его дыхание было горячо и тяжело.
9. Вот пустое гнездышко птички, которая давно уже улетела в теплые страны.
10. Я оцепенел от ужаса и не мог сказать ни одного слова.
11. Дорога узкой лентой тянулась по необозримой степи и и пропадала где то за горизонтом.
12. Солдаты с ружьями и мешками на плечах медленно шагали по пыльной дороге.

Привожу для образца несколько ученических сочинений, исполненных в классе.

Дана фраза: *«Я оцепенел от ужаса»*.

## Зимняя ночь.

Как хороша и дивно красива зимняя ночь. Я попытаюсь описать мое давнишнее впечатление, когда я был еще мал и не зная, как объяснить некоторые явления, смертельно пугался при каждом незнакомом звуке. Я боялся в темной комнаты, но все-таки не мог преодолеть свое влечение посмотреть в окно на наш сад зимней ночью. Раз я забрался ночью в комнату, где было окно в сад. Она кстати была пустая, и я думал, что не буду бояться каждой вещи. Закрыв за собой дверь, я подошел к окну. Какая дивная ночь! Она не была лунной, как вы, наверное, подумаете. Нет, наоборот, она была

темной, мрачной, производящей особенное впечатление. По сине-черному небу были рассыпаны мерцающие звезды, маня куда-то вдаль. Громадные дубы и березы стояли неподвижно, как будто сказочные великаны, вернувшиеся с битвы хоронить убитого товарища. Они стояли, опустив головы, и вспоминали, какою хитростью заманили враги его в ловушку. Так рисовало мне мое воображение в детстве. Картина получала еще большую таинственность через то, что луна, скрытая за облаками, освещала их черновато-зеленым светом. Я перевел взор на небо. Там быстро безшумно неслись порванные облака, как будто мрачные гении мести, спешащие насладиться муками своей жертвы. Вот выплыла луна. Вдалеке, где стояла беседка и было замерзшее озеро, мелькнула тень. Мое сердце сжалось. Я оцепенел от ужаса. Мне казалось, что вот вынырнут еще тени, по рассказам моей няни, души умерших, вампиры, и начнут могильный пир и пляску смерти. Мне чудился звон цепей, вздохи. Я вскрикнул и бросился из комнаты: мне хотелось к свету, к людям. Когда я прибежал в столовую, мои родные с испугом спрашивали, что со мной. Я был бледен, как снег, и глаза мои горели безумным огнем. Я рассказал все. С тех пор мне запретили уходить в ту комнату, но я все-таки уходил тайком и снова переживал все страхи. Вот как я был впечатлителен в детстве.

Фраза: «*Дорога узкой лентой тянулась по необозримой степи и пропадала где-то за горизонтом; вдали чуть виднелось одинокое деревцо*».

## Восход солнца в степи.

Это было очень давно, но до сих пор я вспоминаю этот вечер, сидя, один во всем доме, перед камином. Теперь я дряхлый старик, но и я был молод. Во мне горела страсть к путешествию; меня душила пыль, гром и блеск столицы. Я не вытерпел, бросил все свои дела и поехал в наши прикаспийские степи. Там была свобода, простор. То, что я напишу, будет одним из эпизодов моего путешествия. Я лениво открыл глаза. Еще было темно; я окинул взором окрестности; дорога узкой лентой тянулась по необозримой степи и пропадала где-то за горизонтом; вдали чуть виднелись одинокое деревцо.

Утренняя прохлада наполнила меня самыми радостными надеждами. На горизонте показалась узенькая розовая полоска; я быстро вскочил и вышел из повозки. Тихий, едва заметный ветерок колыхал еще дремлющую степь, волнующийся ковыль напоминал море в тихий ясный вечер, но здесь было не однообразное чуть плескающееся море; нет, здесь картина более веселая, наполняющая душу отрадной надеждой. Полоска уже охватила весь восток. Теперь она уже кажется громадным багровым заревом. Смотря на него, кажется, что все небо, весь воздух пылает в громадном мировом пожаре. Степь, освещенная этим светом, принимает какой-то фантастический красноватый оттенок. Все тихо. Мертвая тишина и зловещий свет мрачно влияют на мою душу. Она трепещет, чего-то ждет страшного, неизвестного, а небо пылает, вот-вот загорится и степь: хочется разделить свое одиночество, нарушить эту мертвую тишину, но вместо того, чтобы крикнуть, я стою словно очарованный, не смея пошевельнуться. Я свободно вздохнул. Багровое зарево побледнело; вместо него играют нежные, лучезарные оттенки. Вот брызнули лучи света, осветив степь: сияло голубое небо, и пел певец степей жаворонок.

## Руководящие правила для сочинений на „вольные темы".

Петроградская газета «Школа и Жизнь» в числе своих приложений дала интересную книгу немецкого педагога Ф. Гансберга в переводе З. Журавской «Педагогика. Призыв к самодеятельности в преподавании». Основная мысль работы Гансберга следующая: школа есть рабочая община, в которой воля учителя и все вместе взятые общие склонности учащейся молодежи являются равноправными факторами, решающими вопрос об учебном плане и методе работы. Исходя из этого положения, Гансберг критикует современную школу и намечает пути, по которым должна пойти школа будущего. Для создания подлинной воспитывающей школы надо обеспечить умственную свободу и самостоятельность и учителя и ученика и в основу воспитания духа и тела положить трудовой принцип. Препо-

давание в школе имеет целью передачу учащимся не только общих выводов, добытых наукой, но воспроизведение вместе с ними и работы этой научной мысли. Школа должна ознакомить детей с источниками, из которых черпает наука, а затем добытое таким путем проникновение в природу вещей приводит в соотношение с наблюдением и опытом, уже самостоятельно приобретенным учащимся за его собственную жизнь. Особенного внимания заслуживает здесь важнейший из источников - природа и та научная работа, которая шаг за шагом проникает в природу и завоевывает ее — опыт, а затем письменные источники. Для объединения идеями разнородного материала, добытого из источников и собственного опыта, нужно умение в каждой идее сперва уловить самую суть и свести ее к простейшей форме, а затем ту же идею снова облечь в плоть и кровь в форму басни, сказки или истории.

Все преподавание должно быть наглядным в широком смысле слова. Всякое знание должно быть преподнесено ребенку в таком виде, чтобы оно имело близкое отношение к той повседневности, среди которой он живет, к его настоящему, к личности маленького слушателя.

Не надо гнаться за количеством знаний, сообщаемых ученику: всякая попытка охватить царство знания в его целом оказывается нелепой. Следует заботиться о том, чтобы у ученика были знания, которые он может применить на деле. Надо так поставить и преподавание, чтобы оно служило выработке продуктивного участия в работе каждого ученика. Все изучаемые материалы прежде всего должны будить наш ум, давать толчок работе мысли, а не обременять нашу память. Развитию детской индивидуальности должен быть предоставлен полный простор на всех ступенях обучения.

«В школе будущего мы принципиально введем педагогику воли», говорит автор. Воля ребенка, его особенности, наклонности, стремления, его самостоятельность, все это будет признано и включено, как фактор, в дело школьного преподавания. В выработке учебного плана точно так же, как и в ходе преподавания, учащиеся будут принимать участие на равных правах с преподавателями.

Итак, требования наши сводятся к следующему. Предъявляемые учителям: 1. Учитель должен видеть в своем классе

сотрудника над общим делом и его и свою волю считать равноценными. 2. Он должен неустанно добиваться полной свободы действий для этой маленькой общины, состоящей из учителя и класса. 3. Высшей целью преподавания для него должно быть объединить волю класса. 4. Применения насильственных мер воздействия он должен избегать и постепенно совсем отказаться от них. — К Государству: 1. Учебный план должен ограничиваться распределением крупных, признанных плодотворными, отраслей работы по различным ступеням. 2. Отметки и рассаживание учеников по отметкам должно быть упразднено, как несовместимое с понятием о рабочей школе. 3. Для развития рук при каждой школе должна иметься мастерская с разными орудиями труда, приборами и материалами. 4. Число учреждений, в которых выражается забота государства о духовном и телесном благе подрастающих поколений, должно быть умножено как, например, не разделенные промежутком часы занятий, денежные проездные билеты для учеников читальни, кормление завтраками неимущих детей, площадки для игр, детские санатории и пр.».

Все виды школьных работ объединены у автора основным требованием самопроизвольное выявление личности ребенка в классе, активное участие каждого в общей работе. Этот общий метод переносит автор и на письменные сочинения. Рассуждения Гансберга не лишены здесь интереса.

«Для того, чтоб выяснить, как обыкновенно пишут и как полагается писать сочинения, лучше всего обратиться за сведениями к учебным планам. Но все они содержат в себе одни лишь общие указания по этой части: в какие формы должно выливаться сочинение на разных учебных ступенях и откуда должно черпать материал. Если же вы хотите узнать, в каком смысле желательно трактовать сочинение нашим учебным планам, обратитесь к общим замечаниям относительно целей и задач преподавания родного языка. Вот что там говорится: преподавание родного языка должно развить в ученике способность правильно излагать, словесно и письменно, чужие мысли (понимание языка) и свои собственные мысли выражать ясно, легко, и в правильной форме как словесно, так и письменно (упражнения в красноречии).

С такими общими формулами сколько-нибудь уйдешь в них можно

вложить какое угодно содержание. Но было бы очень поверхностно обозначить этим плачевным термином «упражнения в красноречии» всю эту работу над воспитанием духовной жизни ребенка, какую мы вкладываем в термин сочинение на вольную тему». Тут дело в коренной разнице понимания смысла самой школы. Под «упражнениями в красноречии» на деле надо понимать лишь хождение на помочах и постепенное, систематическое приучение детей к фразеологии учебников и одобренных книг для чтения, которое нам преподносят в бесчисленных методиках и руководствах, которому, как ремеслу, обучают в учительских семинариях и которое нам слишком хорошо знакомо. С этой точки зрения сочинение рассматривается прежде всего, как работа, которой надо научиться. Тут начинают с крохотных кусочков, в которых заранее все насквозь продумано о предусмотрено, где учитель предвидит и предупреждает все возможные ошибки, и некоторая доля свободы ученику предоставляется только тогда, когда учитель в праве предполагать, что у ученика прочно засело в голове уже достаточное количество стилистических примеров,—следовательно, на высшей учебной ступени. Вначале разрешается свободный выбор отдельных выражений: можно, например, написать; «мальчик погиб в волнах» и «волны поглотили мальчика»: затем дается на выбор некоторое количество оборотов речи, союзов и начальных слов для фразы—и уже только в самом конце юноше дозволяется писать о чем ему угодно, но при этом учитель заранее убежден, что юноше захочется писать только о том, что не выходит из рамок предшествовавшей подготовки. Его учили выбирать общие темы, не дающие простора индивидуальной жизни мысли, и он пишет о зиме, о книге, или же дает пересказ выученного или прочитанного. Такая подготовка к писанию сочинений не воспитывает ума, она вырабатывает только форму: напыщенную, плохую, лишенную внутреннего содержания. Против такого обучения писанию сочинений чем дальше, тем сильнее восстают защитники молодежи, защитники художественности в изложении. Идея «вольного сочинения» почти всюду победоносно выдвигается вперед; ее сторонники только одного и желали бы: чтоб она и в будущем сохранила за собой свою неудержимую вербующую силу. А для того, чтоб обезвредить нерадение и беспечность,

легкомысленное отношение к делу, надобно прежде всего выяснить истинные задачи вольного сочинения,—т.-е. сочинения на свободно избранную тему. На основании этих соображений я и предлагаю учительству следующие основные положения относительно вольного сочинения.

Мы видим в сочинении средство дать толчок развитию духовной жизни учащегося, привести в живое соприкосновение умы, повысить интенсивность жизни класса. Исходя из этой точки зрения, мы и регулируем связь между свободой и внутренней связанностью в сочинении: предписания мы можем давать лишь тогда, когда упрочено желание работать, и лишь такие, которые не убивают этого желания.

При посредстве сочинения мы стараемся пробудить и воспитать различные силы души ребенка: его фантазию, память, наблюдательность, способность правильного суждения (в области морали, эстетики и фактов); разумеется, также и развить в нем дар изложения, дар слова.

Преподаватель только по внешности требует правильных форм речи и правильного изложения фактов; в действительности, для него в этих стилистических упражнениях всего важнее сохранить непосредственность, даже наивность изложения сделать его более живым, более выразительным, более окрашенным личным отношением маленького автора к предмету изложения.

Мы служим настоящему и повседневности; нашими сочинениями мы хотим развлекать и поучать лишь нас самих. Для того же, чтоб будить в учащихся силы и любовь к работе, безусловно необходимо, чтобы классу предоставлен был решающий голос относительно выбора тем, числа сочинений и вообще всей постановки дела в писании сочинений,—наравне с учителем, который является представителем требований учебного плана.

И если мы, таким образом, всеми средствами, самым способом ведения «переговоров» с школьной молодежью пробудим в ней самопроизвольное желание работать, тогда сочинение получит огромное воспитательное значение. Ибо всюду, где дети выступают самостоятельно, они выявляют себя со всеми своими достоинствами и недостатками. Сочинения на свободно избранную тему являются собранием человеческих документов для познания душевного мира ребенка.

Из «вольных сочинений» мы черпаем драгоценнейшие руководящие указания для постановки всего преподавания и выбора учебного материала, который надо подбирать так, чтоб он незаметно воздействовал на учеников, и чем больше воздействие отражается в выборе тем и трактовке их, тем лучше. Те уроки, которые ничего не вносят в школьную работу в области вольных сочинений, должны быть изменены, в смысле большего приспособления их к детскому пониманию и вообще, очеловечения. И это, прежде всего, относится к учебникам.

«Вольное сочинение» является также лучшим средством установить духовную связь в жизни ребенка между семьей и школой. Вольное сочинение и, от времени до времени, часы непринужденной болтовни вместо урока превращают класс в простую залу, в такое место, куда каждый несет ценности, добытые им из жизни и откуда, в свой черед, исходят новые импульсы для новых наблюдений и приобретений в часы отдыха, игр и болтни.

Такая высокая оценка значения вольных сочинений вынуждает нас усиленно заниматься ими, так, чтобы не проходило дня без записей, хотя бы кратких, виденного и пережитого, и бережно хранить эти занесенные на бумагу выявления души ребенка. Каждый такой листок—вклад в нашу сокровищницу, и потому мы должны предъявлять к этим листкам самые высокие требования в смысле богатства внутреннего содержания, в то же время отбрасывая все такие требования, которые не имеют отношения к главному.

К не главным же требованиям должны быть причтены все касающиеся правильности выражения и формы: орфография, грамматика, стилистика,—все, что до сих пор выдвигалось на первый план в школьном сочинении: ибо все это—чуждый, приходящий элемент в наивном творчестве ребенка, который может только спутать его и повредить делу. Если мы при разборе сочинения на вольную тему свое внимание сосредоточим на вышеуказанном главном требовании, у нас не останется минуты время и для этих побочных мелочей.

В вольном сочинении мы принимаем язык и письменность ребенка со всеми их недочетами и неправильностями; то и другое—обороты речи и письменное изложение—для нас лишь

средство выражения и уразумения, а не дисциплинарный прием и орудие дрессировки.

Мы не отрицаем, что школа должна считаться с преувеличенными требованиями касательно правильной письменной и устной речи, которыми половинчатое образование тиранизирует вступающую в жизнь молодежь. Мы полагаем только, что долголетнее ежедневное общение в школе с образцами, которыми являются речь преподавателя и книга, само по себе даст достаточное образование, в смысле знания языка и правильности речи. Мы возлагаем свои надежды на не бьющее в глаза, но непрерывное и благодетельное влияние культурной среды, какой является школа. Неужели же наш добрый старый родной язык так неестественно построен, что его нельзя изучить без муштровки, «само собой»? Случайные же указания относительно правильных форм речи ученики, особенно те, которые постарше, принимают с благодарностью, и на такие указания, разумеется, не следует скупиться.

Как совершенно неосновательное, отвергаем мы утверждение, будто этой свободой, предоставленной ученикам, мы приучаем их к неправильностям речи и закрепляем те ошибки, которые они приносят с собою в школу из дому. Если бы это было основательно, то ребенку не следовало бы позволять никакой самостоятельной работы, пока он не научится писать без ошибок. Но сколько же времени ждать этого? Сознательно делая язык орудием изложения фактов и мыслей, мы берем основу, на которой доныне развились все языки. Национальная культура языка не нуждается в искусственных средствах полировки; она является необходимым и естественным продуктом естественного употребления языка.

Сочинения, как и все обучение, должны служить этой естественной потребности делиться мыслями. Как учитель всегда умеет найти новые и новые пути к выявлению того, чем полна его душа, в определенных установленных рамках преподавания данного предмета, так и ученикам должно быть предоставлено, не только в устных ответах их, но и в сочинениях, как можно больше возможностей самостоятельно разбираться в учебном материале, точно так же, как и в мире явлений, и вносить свое в возникающие с каждым днем задачи обучения и школьной беседы.

Итак, в общем, сочинение должно естественно вытекать из присущей ребенку потребности рассказывать о виденном, из действенности, наглядности и осмысленности всего преподавания. А потому для задания сочинений не нужно особых поводов и специально выбранных тем. Достаточно сказать: «Ну, теперь напишите что-нибудь, а потом прочтете вслух», чтобы уже дать толчок классу.

Если же ученикам нечего рассказать и нечем поделиться, это значит, что в школьной жизни имеются недочеты общего характера, на которые следует обратить внимание.

Мерилом для всех этих самопроизвольно возникающих ученических работ могут служить два слова: правдивость и сила изображения. Кто сумел правдиво рассказать о пережитом или так изложить выдуманное, что от него веет правдой действительности, и при этом так искусно выбрал обороты речи, что привлек внимание слушателей и заслужил их одобрение,—тот вполне выполнил задачу дня.

Специальные требования, которые мы присоединяем к этим общим, имеют целью объединить весь этот материал индивидуального мышления, разбегающегося по всем направлениям, связать его при помощи понятий и установить определенные точки зрения для суждения обо всех этих набросках, совершенно различных по изложению и темам. Таким связующим материалом являются: общее заглавие, действие, абстракция и, наконец, беседа.

Умение разобраться в материале и овладеть им полностью, необходимого для того, чтоб высказаться по определенному поводу, не отклоняясь в сторону, вначале нельзя и требовать от учеников. Поэтому в первое время заглавие является только исходной точкой, от которой каждый идет уже в ту сторону, куда уводит его собственная мысль. Но постепенно все более и более выдвигается на первый план задача высказаться именно по данному поводу, на данную тему; эта тема становится конечной целью и сознательно кладется в основу сочинения. Таких исходных точек и заглавий класс, желающий работать, найдет, сколько угодно, на каждой странице школьной хрестоматии. И каждую такую тему мы приветствуем, как возможность осветить новый уголок в душе ребенка.

И в выдуманном рассказе, в самом вымысле, в осложнениях

и разрешении их может сказаться наблюдательность и острота суждения ученика, т.-е. уже приобретенный им жизненный опыт. Поэтому такие рассказы заслуживают не меньшего внимания, чем и непосредственные рассказы из личной жизни, ибо и в них отражается та же личная жизнь и личный опыт, хотя и косвенно, и как бы в зеркале вымысла, и в равной мере участвуют критический и творческий ум, рассудок и фантазия.

Абстракция, вникание в суть явлений и объединение имеющего связь между собою по мысли и идее (в описаниях) опять-таки ничем не может быть лучше воспитано и развито, чем продуктивным участием в писании сочинений. Заставляя ребенка при рассмотрении явлений вслед за вопросом: «Как»? тотчас же ставить вопрос: «Зачем?», мы подстрекаем спекулятивный интерес в ребенке, его стремление во все вникать и доискиваться первопричины, и сами черпаем отсюда указания и материал для собственной обработки учебных материалов.

Как в рассказах и описаниях, так и в живой беседе ребенку предоставляется случай придать более общее значение личным воспоминаниям и наблюдениям посредством облечения их в определенную форму. И как охотно при этом ребенок входит в роль взрослого. И разве это не веселая игра—отразить окружающее в зеркале сочинения, при чем можно и путать, и приукрашивать, и прибавлять от себя?

При оценке сочинений в классе, как уже было дано понять, надо отмечать внешние стороны выполнения; не можем же мы разговаривать с ребенком об его собственных ценностях, выявленных им в сочинении, и делать личное его отношение к теме предметом публичной критики; при оценке можно считаться только с объективным содержанием. И оценка должна выражаться не в отметке, а в общем суждении. Отметки же несовместимы с самой идеей сочинения на свободно избираемую тему.

Соответственно этому взгляду мы можем использовать вольное сочинение и как желанный случай указать ученику на недостаток изобразительности в его изложении, на неуменье подыскать точное выражение, на неудачные обороты речи, пожалуй, даже и на описки и ошибки. Те познания ученика,

стилистические, грамматические и орфографические, которые выявятся в этих набросках, нередко очень ярких, иной раз сделанных небрежно и наскоро, составляют уже неотъемлемое его достояние. То же, что не устоит в горении внутренней работы мысли, не имеет значения для развития. Таким образом при изучении языка такие сочинения-экспромты имеют ценность документов, выясняющих преподавателю важнейшие его задачи.

И непременно надо отвыкнуть от педантической привычки исправления всех ошибок в таких сочинениях. Они достойны лучшего. Много разумнее будет ограничиваться общими указаниями и случайными поправками, как и при рисовании, когда разрешают рисовать что угодно. Учителя должны, наконец, отрешиться от древнего, освященного временем, но идущего в разрез с идеей свободного труда обыкновения оценивать работу по числу ошибок. Наши коллекции свободных сочинений—не парадные тетрадки для показывания начальству. Ведь эти так называемые «чистовые» по большей части заполнены продуктами чисто механической работы. Следов подлинно совместного труда ученика и учителя вы в них найдете немного. Зато в наших коллекциях много таких рассказов, которые дети с удовольствием перечитывают снова и снова. Такие сочинения надо выделять и особенно бережно хранить их. Их надо показывать и взрослым. Все, что желательно показать взрослым, должно быть также переписано без помарок и хорошо по форме.

Свободное сотрудничество учащих и учащихся в вольном сочинении настолько близко и родственно зарисовыванию на память предметов окружающего мира, что то и другое может итти рука об руку, и, точно так же, как мы можем принять от ученика тетрадку с дополнительными примечаниями, мы можем разрешить ему и иллюстрировать написанное рисунками, если это ему желательно. Тогда только эти тетрадки станут для ребенка неизгладимым и дорогим воспоминанием о счастливо прожитых школьных годах.

# Опыт применения идеи „вольных сочинений".

До сих пор, насколько мне известно, сочинения на «вольные темы» давались, главным образом, в младших классах, где они сводились к передаче виденного или слышанного учеником.

Такие работы, как дающие возможность обнаружить личное сознательное отношение ученика к тому или иному явлению жизни, затрагиваемому учеником в своей работе, усиленно рекомендуются также методическими указаниями, приложенными к новым примерным программам по русс. языку.

Я хочу поделиться своим первым опытом применения идеи таких сочинений в 8 классе мужской гимназии. Когда я вошел в класс и объявил ученикам, что в этот раз не я назначаю им тему, а предоставляю выбор им самим, то я сначала увидел недоумение на лицах учеников, но оно быстро исчезло, особенно, когда я прибавил, что, допуская такое нововведение в наш школьный обиход, я сам поставил себя на их место и безусловно из своей личной жизни и школьной мог бы передать несколько эпизодов, глубоко врезавшихся в моей памяти.

Этих слов оказалось достаточно. После нескольких минут обдумывания ученики принялись за работу, сначала медленно, переговариваясь друг с другом, а потом все более и более сосредоточиваясь, пока, наконец, в классе не воцарилось гробовое молчание. Я видел по лицам учеников, что работа захватила их. Во время работы двое обратились ко мне с вопросом, могут ли они быть вполне откровенны, на что я ответил им, что эти работы будут прочитаны в классе лишь при согласии самих авторов, а все написанное ими будет известно только самому преподавателю, а поэтому ученикам предоставляется решить этот вопрос в зависимости от своего отношения к нему.

На классное сочинение в 8 классе я всегда даю 2 часа, но большинство обыкновенно заканчивает работу ранее положенного срока. Теперь же оказалось, что ранее срока подано всего 5 работ (состав класса 52 человека), 14 человек просили разрешить им закончить работу дома, так как в положенный срок они не успели справиться с темой. Я просмотрел их

тетради и дал свое согласие, так как увидел, что данная работа представляет интерес для самого ученика, как плод его творческой деятельности, где он резюмирует и обобщает свои личные наблюдения.

Переходя теперь к рассмотрению тем, выбранных учениками, могу разбить их на такие группы.

1 группа.—Описание какого-нибудь путешествия. 14 работ.

Впечатление от поездки в Японию. Поездка в Одессу. Поездка в Кончучай (горы). Поездка на саранчевые работы. Поездка в действующую армию. Прогулка на Большой Чимган (горный курорт) 2 работы. Путешествие в Крым. Пребывание на опытной сельско-хозяйственной станции. Мое путешествие по Черному морю и несколько тому под.

2-я группа—Выдающиеся эпизоды из жизни ученика. 11 работ.

Роковая случайность. Под колесами трамвая. Первое посещение театра. Случай из моей жизни. Ужас. К этой же группе я отношу 10 работ, написанных на тему: Впечатления, вынесенные мною из месячного пребывания в школе прапорщиков *).

3 группа.—Впечатления, вынесенные из пребывания в средней школе. 2 работы

4 группа.—Темы, в которых преобладающим элементом является рассуждение. 10 работ. Чем для меня является красота. Необходимость организации среди молодежи. Польза изучения наук. Национальные задачи России в современной войне. Характеристика Оренбургского казачества. Среди сартов. Значение воздухоплавания. Мысли русского еврея о своем политическом положении. Впечатление, произведенное на меня прочитанной статьей о радии. Гипнотизм и оккультизм.

При рассмотрении работ данной группы мое внимание было захвачено, главным образом, внешней стороной сочинения. Некоторые ученики в описании картин природы обнаружили такую красочность, живость изложения, которая для меня явилась неожиданностью, так как до сих пор в обычных курсовых

*) В виду особых условий ученики нашей гимназии отбывали допризывную подготовку в октябре, будучи все прикомандированы к Ташкентской школе прапорщиков.

классных сочинениях они не имели такого удобного случая обнаружить эти свойства своей речи. Подобные сочинения в младших классах отличаются обыкновенно бледностью изложения и в целях оживления рассказов там рекомендуются особые работы (Стилистические задачи, Верещагина) или заставляют учеников выписывать и запоминать из прочитанного особенно понравившиеся выражения.

Как результат такой работы, а также самостоятельного чтения учащихся,—обогащается их язык новыми оборотами и выражениями, и является в старшем классе живость и картинность речи.

Вот ученик Д. описывает, как он в первый раз, покинув пределы Туркестана, попал в глушь белорусской деревни. Мужик белорусс везет его в своей тележке.

«Тут только я хорошенько рассмотрел моего возницу. Это был маленький худенький, с жиденькой бородой мужичок. Выражение его лица было какое-то грустное, унылое, как будто он затаил в себе одну мысль, известную только ему. Вместе с тем улыбка, вернее, веселая гримаса не сходила с его лица. Одет он был бедно, во все белое. Белая рубаха, подпоясанная белым кушаком, белые шаровары. Обут он был в лапти. В зубах у него торчала огромная трубка, которую он, казалось, никогда не вынимал изо рта...»

Характеристика белорусса получается довольно яркая, и мы видим, что автор, желая описать его наружность, совершает, пока бессознательную, но сложную работу мысли, создавая путем передачи своих впечатлений совершенно ясный и определенный облик наружности человека. Дело преподавателя воспользоваться этим примером и осмыслить то, что происходит для него бессознательно, показать на этом же примере и подтвердить литературными образцами, что, орудуя словом, всякий писатель, по сравнению с живописцем, поставлен в худшие условия и может дать представление о наружности какого-нибудь лица лишь посредством представления впечатлений, которое оно производит на других. Такая работа окажется несравненно плодотворнее, чем изучение по теории словесности Лиэанова видов характеристик и как образц. примера характеристики Иоанна III Карамзина.

Другими примерами, взятыми из ученических работ данной

группы, я иллюстрировал проходимые как раз в данный момент по теории словесности свойства поэтической речи.

Если работы данной группы (описание путешествий, явлений природы) развивают наблюдательность ученика, делают язык сочинения более живым и выразительным, то остальные работы имеют еще большую ценность, так как помимо указанных выше свойств, они дают в руки учителя богатейший материал для суждения о внутреннем мире ученика и его духовных запросах, и при желании преподавателя позволяют установить между ними более тесную связь, чем та, которая существует теперь в классе. Если бы преподаватель сам для классного или домашнего сочинения предложил учащимся тему, вызывающую их на откровенность, заставляющую обнаружить интимные стороны их жизни, то такой прием заслуживал бы всяческого осуждения, да и сами ученики в своих ответах не проявили бы искренности и отделывались бы только фальшивыми фразами. Теперь же, когда они сами с открытой душой желают поведать своему учителю о том, что их волнует, что занимает их ум, может ли преподаватель пройти молча мимо этих запросов юной души.

Вот передо мной работа ученика К., озаглавленная им «Организация среди молодежи». Под влиянием газетных толков о создании в России, а также и у нас в Ташкенте, «Домов молодежи» автор доказывает необходимость культурных организаций среди учеников, которые должны вызвать самодеятельность самих учащихся, так как все попытки, которые до сих пор предпринимались со стороны старших в виде чтений лекций, устройства литературных вечеров, не достигали, по его мнению, своей цели». Нужно молодежь заставить работать собственными силами, а не выслушивать лекции, интересные одному и скучные другим.

Интересна работа ученика Б., где он проводит параллель между 8-летним пребыванием в гимназии и месячным пребыванием в казарме. Сравнение оказывается не в пользу гимназии, по его словам, в казарме, яко бы, ученики за один месяц несравненно более сблизились со своими руководителями офицерами и друг с другом, чем за все 8-летнее пребывание в гимназии. Причиной такого отчуждения и недоверия к педагогам является, по его мнению, существующая в гимназии система наказания

за такие поступки, которые являются не проявлением злой воли учеников, а резвости, присущей их возрасту.

При раздаче сочинения мне подробно пришлось остановиться на работе этого ученика. Не называя его фамилии и не читая работы, я передал лишь основные положения ее, при чем изложил точку зрения гимназического начальства на вопросы, поднятые учеником в его работе.

Что же касается того недоверия, которое ученики, по его словам, питают к своим наставникам, то и это мнение я нашел преувеличенным. Сопоставляя время своего пребывания в средней школе с теперешним, я безусловно, на основании личного опыта, отдаю предпочтение теперешнему. Уже одна возможность в настоящий момент сочинений на свободно избранную тему служит доказательством большого взаимного доверия между учеником и учителем.

Переходя к другим вопросам, затронутым учениками в своих работах, я должен сказать, что некоторые из них не должны подлежать ни в коем случае оглашению среди учащихся, хотя бы в форме устной передачи самого преподавателя, а должны служить или предметом частной беседы с самим автором, или же вопросы, выдвинутые в таких работах, должны вызвать собой мероприятия общего характера, в виде научных лекций, бесед, в целях борьбы с теми отрицательными явлениями, которые замечаются в жизни учащихся и бороться с которыми можно лишь путем распространения среди них научных взглядов на поднятые вопросы.

К таким сочинениям я отношу работу ученика М. (того самого, который спрашивал, может ли он быть вполне откровенен), озаглавленную им «Ужас». Эта работа в буквальном смысле повергла и меня в ужас. У нас в Туркестанском крае среди туземцев сильно распространено курение опиума, по местному «анаши». Бродя летом за городом, уезжая на «рыбалки» ученики останавливаются на отдых в «чай-ханах», где, кроме чаю, сарты отдаются любимому занятию—курению «анаши». Видя, в какой экстаз приходят туземцы, повидимому и ученики предаются подобному занятию. Так, ученик М. говорит, что у них образовалась компания из 10 человек, которая увлеклась этим занятием. И вот он описывает, как действует курение на каждого из участников. Оказывается, состояние веселости сме-

няется крайне подавленным настроением, переходящим в состояние ужаса, когда человек в беспамятстве, обезумев, совершает несуразные поступки. Такой ужас пережил и автор работы. Факты, подобные описанным, не могут ни в коем случае быть игнорируемы. Родители и школа должны в данном случае итти рука об руку и найти средства, которые могли бы удержать детей от развития такого порока.

Из работ—отнесенных мною к 4-й группе с преобладанием элемента рассуждения, наиболее интересной оказалась работа ученика К.—«Характеристика Оренбургского казачества» и ученика З.—«Среди сартов». Оба названных ученика в течение летних каникул исполняли обязанности статистиков, сделали много интересных наблюдений и выводов относительно того, как отразилась современная война в глухой провинции. Ученик З. был свидетелем волнений среди сартов, сам чуть не поплатился жизнью, но вместе с тем в оценке этих событий сумел проявить полную объективность.

Рассматривая данные работы с точки зрения орфографии, пунктуации, должен сказать, что они как будто уступают обычным работам на литературные темы. Один ученик, отличавшийся всегда грамотностью, допустил в своей работе 18 ошибок против пунктуации, другой—6 орфографических ошибок. На мой вопрос, каким образом могло произойти подобное явление,—означенные ученики объяснили это тем, что были так увлечены работой, что не обращали достаточно внимания ни на орфографию, ни на пунктуацию. Во всяком случае эта первая работа дает слишко мало материала, чтобы можно было сделать какой-нибудь вывод относительно большей или меньшей грамотности, замечаемой в них.

Что касается оценки подобных работ посредством баллов, то я, предлагая ученикам писать на «вольные темы», заявил им о трудности, а часто даже невозможности применять к подобным работам цифровую оценку. (Курение «анаши» с внешней стороны описано безукоризненно.) Ученики как будто согласились с этим, но когда я начал проверять работы, то в некоторых из них встретил такие приписки: я просил бы моей работы в классе не читать, отметку желал бы получить. И вот в виду многочисленности класса и необходимости к концу четверти иметь достаточное количество баллов, я пошел на

компромисс. В тетрадях оценка моя заключалась в общем суждении о характере работ и со стороны содержания и изложения.

Отдавая же им на руки работу, я говорил, что изложение я могу оценить соответствующим баллом. При раздаче сочинений, написанных на литературные темы, я обыкновенно прочитывал несколько хороших работ, а также и слабых. В данном же случае я не решался этого сделать, ограничиваясь лишь общей характеристикой работ каждой группы.

Остается сказать теперь в заключение о том, сколь часто можно задавать работы подобного типа. Мои ученики, осязательно увидев положительные результаты такой работы, высказывали мысль, что их следует задавать почаще и тем у каждого из них наберется много. Мне же кажется, что не следует злоупотреблять частым задаванием подобных работ. Одну работу в полугодие в старших классах мне казалось бы достаточным, и тогда ученики будут относиться с большей серьезностью к выбору темы, проявят в своих работах все свои достоинства и недостатки, а самое главное — правдивость.

Частое же задавание подобных работ может повлечь за собой развитие одной фантастики в ущерб правдивости.

В младших классах, где подобные работы сводятся в конце концов к описанию виденного и слышанного, они могут задаваться гораздо чаще.

## Коллективное сочинение.

Ясно—работа коллектива, т.-е. всего класса или группы учащихся;

Ясно—работа об'единенная в виду данной цели известной идеей.

Дана тема. Пишут после предварительной беседы или нет—безразлично. После предварительного просмотра учитель вместе с учениками в классе устанавливает общий текст, для чего тетради читаются, а на доске ведется запись нужного в отношении развития темы. Записывается, конечно, только новое по сравнению с прежде фиксированным. Все писавшие принимают участие в обсуждении вопроса о пригодности и

степени нужности каждого предложения (фразы) из данной работы. Учитель должен внимательно следить за тем, чтобы на доску заносились фразы, имеющие исчерпывающее тему значение, а не написанные только по поводу (темы). В конце концов из отдельных частей, сработанных отдельными лицами, создается целное сочинение. Задача учителя — задача сборщика машины: все части даны, нужно только поставить их на место. Выбор наиболее удачного, соединения отдельных предложений в целое тоже может быть произведен коллективно.

Польза таких работ очевидна.

Она в том, что дается образцовая работа изготовленная самими учениками, своего рода лабораторный опыт с непосредственным наблюдением материала, отбора, средств, результата работы, выявляется ценность согласованного общего усилия, общего труда, выращивается критика к себе и уважение к чужой мысли, к чужому труду, к чужому умению.

Польза в том, что вскрывается процесс работы, что оцениваются сейчас же результаты достижения. Работа необычайно живая.

Хорошо составить для облегчения работы предварительно план, дать ряд исчерпывающих возможный ответ вопросов.

Похоже на то, как строится здание.

А разве это не высокая радость, радость строителей, только что закончивших постройкой дивную башню, с которой далеко—далеко видно бескрайное поле труда и радостей успеха..

Коллективное сочинение—лучшее средство заинтересовать ученика работой; лучший показатель созидающей силы учителя, организаторского его таланта. Коллективное сочинение—лучший способ закрепления знаний—ответов на известный вопрос, лучший способ выявления сил учащихся, их творчества; лучшее доказательство пользы общей школьной работы.

Коллективное сочинение особенно пригодно для воспроизведения классных об'яснений, которые даются в течение известного срока на данную тему. У меня сохранилось одно из таких сочинений на тему: «Что такое сочинение». Вот оно:

«Прежде чем писать сочинение, нужно собрать материал. Материал для сочинения мы берем из наблюдений, из прочитанного, из слышанного, из пережитого, из того, что мы сами испытывали в жизни, из того, что было, что мы предполагаем

возможным в будущем. Мы наблюдаем жизнь, природу, слушаем рассказы о прошлом, от всего получаем впечатления. Материал нужно обработать, обдумать; хорошо показать, обнаружить свое отношение к материалу, проявить свое чувство. Собрав, обработав, обдумав материал, нужно записать тему. Темой называется мысль, которую нужно развить в сочинении. Составить план. План—порядок изложенных мыслей. Писать по плану сочинение. Сочинение может содержать в себе вымысел или полное изображение действительности. Сочинение должно быть кратко, правдиво, связно, живо, картинно. Писать надо так, чтобы потом можно было проверить; главное отделить от второстепенного, чтобы одна мысль связывала другую и ей не противоречила». (Баушев 3 кл. Яросл. р-уч.) Можно коллективировать сочинение ученическое дома путем выборки и соединения по своему усмотрению нужных цитат. Тоже интересная работа.

При классной работе, как я и делал, в речь ученическую могут быть введены сознательным усвоением многие термины, напр., формулировать, тема, фантазия, реальное впечатление...

---

## Коллективные ученические сочинения в стар. классах.

Перечисляя различные способы ведения письменных работ в средней школе, наши методики русского языка совершенно не упоминают о возможности привлечения учеников старших классов к коллективной разработке той или иной темы. Между тем, такой прием, при надлежащей постановке дела, дает возможность разрабатывать весьма серьезные и сложные темы и знакомить учащихся при этом с методами научного исследования, не говоря уже о том живом интересе, который должна вызывать в учениках совместная работа над одним и тем же вопросом. В настоящей заметке я предлагаю вниманию преподавателей приемы, которые я практикую при ведении коллективных сочинений в старших классах гимназии.

В связи с прохождением «теории словесности» (=исторической поэтики) я предлагал иногда классу разработать сооб-

ща тему: Язык и стиль стихотворений Кольцова (басен Крылова и т. под.). Учащиеся тут же, в классе, составляли подробный план сочинения и распределяли отдельные части его между собою. Задача каждого ученика заключалась в том, чтобы собрать все особенности речи Кольцова (Крылова и т. д.), входящие в избранную категорию, напр., все народные слова, все синтаксические особенности, все эпитеты, все случаи повторения и т. д. В разработке подобного сочинения могут принять участие 30 учеников, как показывает следующий образчик плана (Кольцов):

## I. Лексический состав:

1) народные существительные («вещун», «присуха», «непогодь»);
2) народные прилагательные («пододонный, разымчивый»);
3) народные наречия («знать», «горма»);
4) народные глаголы («всекосматить», «гуторить»).

## II. Грамматические формы:

5) народные формы склонения («людями», «любови»);
6) народные формы спряжения («хочуть», «иттить», «прощаючись»);
7) особенности образования степеней сравнения («тяжельше»);
8) краткие формы имен прилагательных («нет ясна сокола»).

## III. Синтаксис:

9) преобладание паратактического строя (сочинения) над подчинением;
10) особенности согласования (поклонись цветы; положен дитя);
11) особенности расстановки слов («ум не шагает мира за границу»);
12) особенности употребления падежей (не смейтеся любви; он приобрел земли законы»)
13) особенности глагольных форм, напр., вм. буд. вм. сослаг.).

## IV. Выразительные средства языка:

14) эпитеты,
15) сравнения («изба, как старушка»),
16) метафора («золотое время»),
17) метонимия,
18) синекдоха («ветер точит зерно, птица клюет его»),
19) олицетворения (Лес, Зима),
20) аллегория («Лес»),
21) гипербола («А тряхнул кудрями—в один миг поспело»),
22) ирония,
23) обращение («Ну тащися, сивка!..»),
24) восклицание («Ах, ты, степь моя!..»),
25) вопрошение («Что ты спишь, мужичок?»),
26) повторение («Любовь, любовь чистейшая»),
27) противоположение («смеркает степь, горит заря»),
28) эллипсис («на гумне—ни снопа...»),
29) умолчание,
30) усиление (градация).

Разумеется, все эти наблюдения должны производиться учениками непосредственно над текстами и совершенно самостоятельно, без всяких пособий.

Другой тип коллективных сочинений—попытки воссоздания быта и нравов известной эпохи на основании произведений того или иного писателя. Ученики берут на себя обрисовку отдельных сторон и явлений жизни. Так, однажды, я предложил в VIII кл. женской гимназии воспроизвести общими силами картину нашей жизни 80-х годов по произведениям Чехова. Благодаря необыкновенному богатству и разнообразию содержания, новеллы Чехова представляют собою материал, чрезвычайно пригодный для коллективной обработки. Ученицы охотно взялись за предложенную тему и наметили следующие частные вопросы: 1) врачи, 2) педагоги, 3) учащаяся молодежь, 4) духовенство, 5) ученые, 6) писатели, 7) офицеры, 8) солдаты, 9) инженеры, 10) мелкие чиновники, 11) администраторы, 12) судейские и адвокаты, 13) купцы, 14) помещики, 15) фабричные рабочие, 16) крестьяне, 17) бродячая Русь. 18) гувернеры и гувернантки, 19) при-

слуга, 20) детвора, 21) женщины, 22) иностранцы в России и т. д. [1]).

Это коллективное сочинение послужило потом предметом нескольких литературных бесед и вызвало продолжительные и оживленные споры. По мере того как читались отдельные рефераты, перед слушательницами вставала яркая и цельная картина, полная глубокого смысла. Вместе с тем выяснялся основной характер творчества Чехова и обрисовывалось его миросозерцание.

В другой раз я дал ученицам VIII кл. такую тему: Женские типы в русской литературе. Каждая ученица должна была остановиться на каком-нибудь одном образе. Все рефераты прочитывались и разбирались в классе во время литературных бесед, а затем обрисованные отдельными рефератами характеры распределялись по группам. Так выработана была следующая классификация женских типов в русской литературе (в порядке убывания порочности и роста высших идеальных начал).

### А. Отрицательные типы:

1) Тип хищной, властной, своенравной женщины (бездушные эгоистки: Лаврецкая, Полозова, Настасья Филипповна (отчасти), Грушенька, Варвара Петровна Ставрогина, Элен и друг.).

2) Тип пошлой, комичной или легкомысленной, взбалмошной женщины (Ольга Ларина, Кукшина, Суханчикова, Наденька (у Гончарова), Маша Шелестова (у Чехова) и мног. друг.).

### Б. Переходные типы:

(Грибоедовская Софья; Одинцова, Тафаева; некоторые загадочные образы Тургенева).

[1]) Несмотря на искусственность и схематичность этого плана, я разрешил ученицам воспользоваться им в виду практического удобства. Потом же, во время обсуждения рефератов, был выработан другой план, выдвигающий не отдельные классы общества, но основные черты русской общественной жизни 80-х годов.

### В. Положительные, идеальные типы:

1) Тип кроткой, нежной женщины, полной самоотверженности и любви Наташа (у Достоевского), мать Раскольникова, Соня (у Достоевского), Хроменькая («Бесы»), Нелли, Неточка Незванова, Маронька, Джемма, Оленька, Надя Дорогова (у Помяловского и т. д.).

2) Тип женщины, стремящейся вырваться из окружающей пошлой атмосферы, ищущей светлого, возвышенного (Татьяна Ларина, Ася, Вера (у Гончарова), Ольга Ильинская, Саша (у Некрасова), Катерина, Надя (у Чехова).

3) Тип женщины деятельной, сильной духом, проникшейся общественными интересами, нашедшей поприще, жаждущей самоотверженного подвига (Полина («Рославлев» Пушкина), Наташа Ласунская (отчасти), Елена, Марианна, девушка, стоявшая «у порога» (Тургенев) и др.). Сюда же можно отнести Чеховских героинь: Лидию Волчанинову и Наталью Петровну.

Таким же образом мужские типы, встречающиеся у гр. Л. Н. Толстого, были разделены на следующие группы (в порядке возрастающей симпатии автора):

1) Типы абсолютно-отрицательные, характеризующиеся полною нравственною испорченностью (кн. Василий Курагин, Долохов).

2) Типы относительно отрицательные, бездушные и честолюбивые карьеристы (Борис Друбецкой, Берг и др.).

3) Типы безразличные; уравновешенные, добродушно-эгоистичные натуры, чуждые внутреннего разлада (Стива Облонский; Ник. Ростов).

4) Гордые, блестящие, талантливые натуры, одаренные силой воли, высоким полетом мысли, но полные внутреннего разлада (кн. Андрей Болконский, гр. Вронский).

5) Образы, проникнутые глубокой, неподкупной честностью и правдивостью, хотя и производящие впечатление заурядных натур (Пьер Безухов, Константин Левин).

6) Люди настоящей внутренней красоты и правды (Платон Каратаев, юродивый Гриша, старик Аким).

Само собою разумеется, что подобные коллективные работы можно давать не более одного раза в полугодие; обсуждение рефератов и сводка итогов (результатов) отнимают слиш-

ком много времени и сил. При искреннем отношении учащихся к делу и при условии соблюдения необходимой меры коллективные работы могут принести большую образовательную и воспитательную пользу. («Наука и Школа» № 3, 1916).

## Ученические журналы.

В одном из выпусков журнала «Кубан. школа» (№ 3 1916) обращает на себя внимание небольшая статейка г. Анохина, в которой он делится с читателями своим опытом по ведению ученического журнала в нар. школе. Автору хотелось разнообразить письменные работы. «И вот в поисках нового вида письменных работ, говорит Анохин, мы остановились на мысли:

Не предложить ли детям написать то, что каждый из них хорошо понимает, чувствует, чем интересуется, чтобы учитель был в стороне, только как контроль, а вся инициатива исходила бы от самих детей?

Мелькнула мысль—издавать эти работы в форме рукописного журнала. Ухватившись за эту идею, мы решили на следующий же день приступить к организации этой работы, сделать опыт. К этому было приступлено следующим образом. Мы повели беседу о Пушкине, о его биографии с той целью, чтобы остановить внимание учеников на том, что в лицее издавался воспитанниками рукописный журнал. Предложено было и ученикам заняться в свободное время этим делом. Ребята стали в недоумение: как это осуществить. И, когда было подробно рассказано им о том, как вообще издаются журналы и в частности—ученические, у всех лица прояснились. Посыпались со всех сторон вопросы: А стихи можно писать? И разрисовать можно? Я напишу свой рассказ. Значит, что угодно можно писать? Вот хорошо!

Мы едва успевали отвечать на такие и подобные им вопросы.

После этого дети на своей среды избрали закрытой баллотировкой (по запискам) редактора. Долгий спор длился среди учеников, когда подошли к вопросу о том, какое назва-

ние будет носить их «журнал». Каждый предлагал свое название, стараясь объяснить смысл этого. В конце-концов остановились на названии «Дружба», объясняя это тем, что этот «журнал» объединит их в совместной работе—«сдружит», как выразился один из них. Пожелав им дружной работы, мы тут же дали краткую инструкцию редактору, которая заключалась в том, что на его обязанности будет лежать проверка и переписывание передаваемых ему «рукописей» и выпуск в свет готового журнала в количестве... одного экземпляра.

Посыпался к «редактору» материал. Поработать ему на первых порах пришлось не мало. Наконец, журнал готов. Ждут выхода первого нумера. Вышел. Решено совместно ознакомиться с его содержанием. С напряженным вниманием следят дети за чтением своих «произведений». После каждой статьи шел обыкновенно разбор. Шли горячие дебаты о достоинствах и недостатках разбираемого «произведения». Словом, дети работали. И помимо того письменного мышления, которое развивалось при изложении своего сочинения, еще больше развивалось мышление и устная речь, когда шел разбор. Кроме того и грамотность постепенно, улучшалась. Каждому хотелось чтобы в его работе было бы поменьше ошибок. И вот приходилось тщательно проверять работу, заглядывая в словарь, или прибегать в сомнительных случаях в начертании слов к помощи более сильного товарища. Следует обратить внимание, что это и есть важная заслуга этих работ в смысле искоренения орфографических ошибок. Зрительная, слуховая и моторная память закрепляют, благодаря справкам, то, в чем ученик раньше ошибался.

Первый же номер журнала оказался не только в смысле орфографии, но и содержания вполне удовлетворительным. Желая проверить, узнать, не остыл ли пыл у учеников к этому журналу, мы заявили им, что они могут издание журнала прекратить. К нашему же удовольствию со всех сторон раздались протесты:—«Нет, нет! Мы будем продолжать!». И, действительно, в течение в с е г о г о д а ребята не переставали периодически выпускать свой журнал. Пришлось только несколько улучшить способ «издания» журнала. Роль редактора была сведена лишь к тому, чтобы он отбирал готовые рукописи и в том виде, в каком получит, группировал бы их в общую

тетрадь—журнал. Таким образом каждому была предоставлена полная самостоятельность, а следовательно и ответственность за все погрешности в его «литературных трудах».

По примеру учеников 5 отд., ученики 4 и 3 отд. пожелали лично сами издавать свой классный журнал. По отзывам учителей этих отделений, журнал и у них тоже оказывал свое благотворное влияние».

Этому же вопросу об ученическом журнале в «Нижегород. зем. неделе» (№ 37) была посвящена заметка нар. учителя Рожкова, в которой автор приводит и некоторые отдельные сочинения «начинающих писателей».

«У меня, например, в школе уже третий учебный год практикуется издание ученического журнала и чем дальше, тем все больший и больший контингент учеников захватывает это занятие. В первое время я было привлек к журналу только учеников старшего отделения, но затем пришлось допустить к этому делу учеников среднего отделения, а с прошлого года—даже и младшего (конечно, младших только во второй половине года). С нынешнего же года в журнале, кроме поголовно всех учеников теперешних, будут писать еще и ученики, окончившие весною этого года курс школы.

Журнал наш носит название «Лепет малютки» и является любимым детищем всех учеников, которое они всячески стараются украсить различными рисунками, виньетками и т. п. Выходит журнал раз в неделю, и каждый номер его непременно прочитывается перед всем классом. И какое же оживление и возбуждение царит обыкновенно в классе во время этих чтений! Все вскакивают со своих мест, жестикулируют, вставляют различные замечания... Глазенки блестят, ноздри раздуваются!... Каждое произведение подвергается самой строгой и притом всесторонней критике. Шум, смех, остроты!... Вспомнить, так отрадно!... Особенно оживленно бывает при повторном чтении номеров старых, вышедших несколько месяцев или год назад, статьи которых уже забылись и являются совершенно неожиданными...

Ребята пишут совершенно самостоятельно и непринужденно все, что интересует их и что может придумать головенка. Выбором материала и комплектованием журнала в первое время я занимался сам, потом привлек к этой работе старших уче-

ников, а затем и совсем передал все дело в их полное распоряжение. Заканчивая составление очередного номера, ученик обыкновенно подписывается—редактор такой-то. Чтобы судить об успешности редактирования, мне бы хотелось дать целый номер журнала для ознакомления, но за недостатком места это невозможно, а потому я ограничиваюсь только помещением здесь отдельных сочинений по одному от каждого отделения. Вот они:

I. (Писано девочкой 8 л. из младшего отделения, 10 февр.).

«Мы вчера гуляли пагулянье. Мароа деянова я Анна деянова (Мароа прибежала кнам в круга расскосматилась мы и стали ее дразьнить чиганка чиганка) она осердилась и пошла домой».

II. (Писано мальчиком 10 л. из среднего отделения, 10 февраля).

«Как мы ходили убивать белок (Быль).

Вот один раз мы пошли за белками. Мы на брали камней и палок. Взяли собаку и пошли влес. Шли шли мы вдруг собака стала лаеть. Мы побежали бигом вот мы прибежале къеле. Вот мы стали кампями и палками (кидать). Долго мы за ней бежли, так и нюбили и пошли домой».

III. (Писано мальчиком 11 л. из старшего отделения, 8 февраля).

«Как собачка и кот спасли меня.

Один раз мне подарили на память дядя и тетя собаку и кота. Однажды я, собака и кот пошли по лесу гулять. Когда мы пришли в лес собака и кот стали играть, а я стал брать грибы. Вдруг я вижу идет ко мне медведь и прямо бросился на меня. Собака и кот бросились на медведя. Собака стала рвать медведя, а кот вскочил ему на голову высаранал глаза. Когда я пришел домой и рассказал, что сомной было. Стех пор я стал еще пуще любить кота и собаку».

Все три сочинения взяты из одного номера (18-го), что сделано с целью дать самые первые рассказы учеников младшего отделения. Есть рассказы, написанные очень осмысленно и с большим вкусом, но я взял самые рядовые из них».

# Следует ли предлагать ученикам несколько тем на выбор?

Для преподавателя родного языка представляет известный интерес вопрос о том, сколько тем следует предлагать учащимся для сочинений—одну или несколько на выбор? В «Сборнике переводных статей по вопросам методики сочинения в средней школе», (издание Кавк. Уч. Окр., Тифлис, 1912,) находим любопытные мнения двух немецких педагогов—Лемана и Кестнера—по затронутому вопросу. Их взгляды во многом расходятся.

«Строго говоря, пишет Леман, ничего нельзя возразить по существу против предложения ученикам—особенно в старших классах—нескольких тем: благодаря тому, что индивидуальным проявлениям учащегося дается в таком случае больший, чем обыкновенно, простор, интерес его к работе может усилиться. Но при этом отнюдь не следует упускать из виду общих задач обучения и его ближайших целей: каждое сочинение должно служить вполне определенным формальным и материальным целям. Там, где темы для сочинений непосредственно связаны с курсом литературы, для них тем самым отмежевана определенная область и выбор их ограничен пределами этой области. Но и там, где этого нет, существуют определенные формальной задачей сочинения категории тем, исполнять которые в известной последовательности учащийся должен так или иначе научиться. Если учитель считает необходимым упражнять ученика в составлении характеристик, какой смысл будет предлагать ему на выбор ряд тем, в числе которых будут темы общего характера? Отсюда следует, что темы, предлагаемые ученикам для выбора, должны быть, вообще, однородными: они должны принадлежать к одной и той же формальной категории тем и опираться на один и тот же материал. Это требование, конечно, в значительной степени суживает свободу выбора, но вовсе не уничтожает ее совершенно: напротив того, остаются еще такие возможности, которые должны быть особенно приятны ученикам, так как могут отвечать их личным симпатиям и интересам. Можно, напр., из такого произведения, как «Валленштейн» или «Натан мудрый» предложить составить харак-

теристику какого-угодно из действующих лиц. Можно при назначении тем общего характера предоставлять учащимся самим устанавливать пределы материала для ответа на тему, напр., разрешить учащемуся по его выбору пользоваться материалом из отечественной или всеобщей истории и т. п. Так как в темах последнего рода формальный элемент имеет особенно важное значение, то ничего нельзя возразить против назначения в этих случаях тем из различных по содержанию своему областей знания и даже отличающихся друг от друга формулировкой, лишь бы они принадлежали к одним и тем же формальным категориям.

Не следует только делать выбор слишком обширным: вполне достаточно 2—3 тем. Иначе, в результате может получиться совершенно обратное тому, чего стараются достигнуть путем назначения различных тем на выбор: ученики попадают в весьма затруднительное положение, пробуют писать на все темы без предварительной серьезной оценки и кончают тем, что останавливаются на той теме, которая в конце-концов *случайно* привлекла на себя их внимание.

«Следует ли учителю давать детям для сочинения одну тему, или предлагать несколько тем для выбора, или предоставить выбор темы на полное усмотрение ученика, или вообще не задавать никаких тем?—Вот вопрос, возбуждающий в настоящее время серьезные, иногда ожесточенные, споры, пишет Кестнер.—Возможны следующие решения этого вопроса.

а. *Одна общая «октроированная» учителем тема для всех.*

Это—общепринятый, до сих пор почти всюду практикуемый прием, имеющий за собой большие преимущества. Этот метод дает возможность провести строгую преемственность тем в отношении как содержания, так и формы. В этом серьезная ценность метода. Трудности могут быть при нем распределяемы в такой последовательности, что планомерное, заметное поступательное движение ученика может быть в значительной мере облегчено.

Об этом, очевидно, недостаточно подумал 2-й Веймарский съезд по художественному образованию, односторонне настаивавший на *свободе* ученических сочинений. Необходимо не только давать ребенку возможность по собственному усмотрению

и распоряжению проявлять свою индивидуальность, но и испытывать его на таких задачах, для решения которых и не бывает иногда на лицо охоты и способности, проявляющихся и развивающихся нередко лишь во время процесса работы. Этим путем можно предупредить односторонность развития! Этим можно достигнуть в деле воспитания художественной, свежей и свободной личности гораздо больших результатов, чем тем методом, который был предложен Съездом... И рассмотрение, и разбор сочинений производятся в таком случае с большим удобством, так как все могут быть измеряемы одним и тем же масштабом. Конечно, может случиться—и с этим будет связана известная невыгодная сторона—что отдельным ученикам тема окажется не «по сердцу». Тем не менее приходится, несмотря ни на что, писать на тему, а все, что является продуктом не доброй воли и расположения, особой цены в большинстве случаев иметь не может. Я могу только тогда думать об исполнении хорошей работы, когда работу сопровождает и влечение писать и интерес. При совершенном нерасположении к теме этого ничего быть не может.

Но бывает и иначе: тема сначала не вызывает интереса, но во время интенсивной настойчивой работы над meditatio и при последующей разработке темы, у ученика возникают новые направления мысли; открываются новые интересные точки зрения, которые при объявлении темы не были предусмотрены учеником, возникают ценные ассоциации—и тема, казавшаяся узкой в начале, становится обширной и интересной. Как благодетельны те чувства успеха, которые в каждый данный момент работы перерождаются в новые силы для окончательного решения задачи, перед которой ученик вначале стоял в полном недоумении и беспомощности! Таким путем растет личное самосознание ученика, а вместе с тем развивается и решительность, необходимая для будущих работ. И это хорошо: ученик, работая, растет, благодаря сочинению и вместе с сочинением.

Школа должна воспитывать для жизни. Разве и в жизни не бывает того же самого? И жизнь, ведь, не ставит нам никаких задач на выбор: нет, она требует уменья владеть обстоятельствами.

Если, тем не менее, тема не делается интересной во время

самого процесса работы, тогда ученик, вынужденный против своей воли интересоваться предметом, требующим много времени и сопряженным затем для него с неприятностью, заслуживает сожаления.

в. На этом основании Веймарский съезд и постановил не предлагать всем ученикам одну и ту же тему, но давать каждому из них или отдельным группам их особую тему (Лиц).

И этот прием рассчитан на лучшие стороны личности ученика. Таким путем желают обратить внимание на «внутренние переживания ученика». Этот прием предполагает уже обстоятельное знакомство с личностью ученика, что не представляется всегда возможным. Самое ценное—в ведении сочинений —это обсуждение уже исполненных сочинений теряет много в своей основательности, так как учитель не может в этом случае рассмотреть работы с надлежащей обстоятельностью.

с. Третий способ заключается в том, что учащимся предлагается на выбор несколько тем. Учащийся сам выбирает, что ему больше по сердцу. Опыт показывает, что этот прием вызывает наибольшие к себе симпатии. Индивидуальности чувствуют себя удовлетворенными. Одни, головы более склонные к репродукции, выбирают темы из материала, разработанного на последних уроках, другие, более склонные к деятельности комбинирующей и обобщающей, избирают, так называемую, свободную тему конкретного характера: третья группа—состоящая из детей, склонных к продуктивному виду изложения, погружается с особой любовью в разъяснение смысла какой-нибудь сентенции, пословицы и т. п.; эта группа любит рассуждение, чистую «продукцию». Этот прием имеет много хороших сторон, но в нем есть и один очень серьезный недостаток: последовательность предложения тем по степени трудности, планомерный переход от более легкого к более трудному—здесь уже невозможны.

d. Это являются также и основным недостатком наиболее свободного метода, практикуемого в частных школах и в особенности в сельских гимназиях Лица.

Там задание темы учителем—прием совершенно неизвестный «по крайней мере в пределах определенного материала». Ученик, совершенно предоставленный самому себе, пишет просто, когда ему угодно и что ему угодно. Поводы к этому возникают

обыкновенно самым естественным образом; одним из приемов является переписка учащихся. В письмах, не подлежащих ничьему контролю, мальчики и девочки рассказывают, описывают и повествуют по воскресеньям по своему усмотрению обо всем, что они видели, слышали, делали и думали в течение истекшей недели. Воспитательное воздействие на развитие у детей способности писать здесь, таким образом, исключено. Несомненно, однако, что этого рода упражнения имеют весьма положительный образовательный характер, так как постоянно ученик имеет дело с собственными переживаниями, на которых еще не остыл налет первого впечатления. Особенно полезны отчеты об экскурсиях, которые мальчики по собственной инициативе ведут в своих дневниках. Итак, мои положения таковы:

а. При разработке темы имеет большое значение интерес к теме, так как из отсутствия расположения не может выйти ничего ценного. Поэтому принципиально должно быть устранено всякое принуждение.

в. Усмотрение ученика, однако, должно подвергаться определенным ограничениям, иначе многие весьма ценные задатки ученика без планомерного воздействия останутся без должного развития. Поэтому принуждение должно быть, так как оно может принести весьма серьезную пользу.

с. Вполне ясно и определенно проведенная система сочинений, заставляющая учеников постепенно переходить от более легкого к более трудному и вместе с тем с одной формальной категории тем к другой, от одной функции к другой—такой план обязательно должен быть осуществляем в течение школьного времени. За него стоит и психология.

Таким образом: учитель должен сам предлагать учащимся хорошо продуманную им тему, принимая, по возможности, во внимание желания учеников.

# Можно ли требовать от учеников перед написанием сочинения подробно разработанного плана.

На этот вопрос дает интересный ответ проф. Н. К. Грунский в недавно вышедшей книге, принадлежащей ему и преподавателю Острогожской муж. гимназии М. А. Тюкалову, под заглавием: «Ведение письменных работ в средней школе» (Рига, 1915. Ц. 75 к.) Мысли проф. Грунского, подкрепленные ссылками на авторитеты, не мешает принять к сведению тем преподавателям рус. языка, которые бывают не в меру требовательными к ученикам в указанном отношении.

«Работа выдающихся писателей может нам дать ответ на то, возможно ли категорически требовать пред написанием сочинения выработки плана. Эта работа свидетельствует о том, что план вырабатывается не сразу, что сначала является длинный ряд отдельных мыслей, положений, с течением работы группирующихся в нечто цельное. Процесс работы заставляет нарушать ранее предначертанный план.

Предварительный план это небольшой набросок. Из этого наброска может затем развиться иной раз такое сочинение, которое совершенно не будет соответствовать этому плану. Если при составлении предварительного плана требуется особенное сосредоточение нашей мысли, которая должна как бы забежать вперед и предвосхитить нашу будущую работу, то нельзя отрицать и того, что в самом процессе последующей работы может происходить полное изменение предварительного плана: эта работа может дать нам такой материал, который сразу не придет, может быть, нам на мысль. Было бы неестественной работой, с другой стороны, если бы мы, составивши план, стали бы в дальнейшем лишь нанизывать материал по указке этого плана.

«Живая мысль, подобно зерну, при благоприятных условиях разрастается в сложный организм, и предвидеть, на сколько ветвей разобьется ствол, сколько будет листьев, цветов и плодов,—нельзя. Во всем живом есть таинственный процесс, неуловимый для сознания и понимания; в этом процессе вся сила и жизнь. Простое же комбинирование фактов или фраз

по определенной указке не имеет ровно ничего общего с этим процессом» (В. Сиповский).

О злоупотреблении планами рельефно отмечает в своей статье проф. Сумцов (статья посвящена общей характеристике выпускных работ по Харьковскому Округу за 18 лет—Р. Шк. 905 г. № 10—11): «Лет десять назад во многих гимназиях господствовало крайне схоластическое увлечение планами. И в черновых, и в чистовых были планы, и все огромные, иногда равные по величине остальной работе, иногда даже больше ее. Большая часть времени и внимания уходила на составление плана. И какая это была мучительная работа! Сочинение еще впереди, а план должен быть уже готов. Педагоги, злоупотреблявшие планами, упускали из виду то громадное значение, какое при выработке плана имеет самый процесс письменной работы. Вначале, таков общий ход психологии, намечается лишь абрис, и затем план вырабатывается постепенно, попутно с самой работой, и тогда он приобретает свою внутреннюю логическую последовательность и стройность. При вымученном плане ученики, особенно из слабых, изнемогали над его составлением, и для самой работы не хватало уже умственной энергии».

Еще раньше на ту же тему высказался также проф. Халанский в Трудах Пед. Отд. при Историко—Ф. О. в Харькове (т. 1): «План совершенно уясняется, определяется и устанавливается всегда после того, как готово и выяснено содержание. Поэтому антипсихологически и, следовательно, антипедагогически заставлять учеников поступать вопреки здравому мышлению и требовать составления подробного плана, с подведением частных суждений под общие, установлением логических делений и пр. пр. То, что у образцового писателя является в результате работы, мы заставляем учеников проделывать с невероятными усилиями в начале».

Здесь говорится о невозможности требования подробного плана. Конечно, план может быть начертан и в начале сочинения в самых кратких чертах, в виде известных набросков, которые не должны насиловать процесса дальнейшей работы. Подобные наброски делались и нашими образцовыми писателями при начале их работ и об этом мы имеем свидетельство самих авторов.

Дается тема. Ученик приступает к плану, но он не может еще охватить своим умственным взглядом той цельной картины, которую он даст. В плане он рисует схему по установленному уже трафарету, и этот трафарет послужит к тому, что обезличит во многом его труд.

Иногда схема плана с тремя его частями (вступление, изложение и заключение) может не только стеснять пишущего, но даже придавать искусственный характер всей работе. Иногда учащийся прямо-таки не может придумать «вступление», так как тема выливается без всякого вступления, и вот начинаются «муки творчества», вовсе ненужные в данном случае и даже вредные. То же бывает и с заключением.

Мне думается, план необходим, но только нельзя его требовать перед написанием сочинения. Он может быть выработан и во время хода сочинения. Думаю, что план должен быть уже выработан в черновой (будучи составлен при желании после написания сочинения). В черновой же ученик должен проверить соответствие этого плана с содержанием, и уже затем этот план может фигурировать в начале беловой работы. План, выработанный вначале, с течением работы может видоизменяться. При указанном же мною способе и эта сторона учтется. Тогда получится и разница между «черновой» и «беловой». Теперь же сплошь и рядом эта разница ограничивается только большей или меньшей аккуратностью письма.

В черновой должна быть произведена и другая работа—выделение красных строк. Этот, повидимому, мелкий вопрос имеет большое значение—он вырабатывает известную цельность в частях изложения. Теперь же выполнения красных строк мы совершенно не замечаем в работах—очевидно, это считается пустяком, на который не стоит обращать внимания».

Этот же вопрос о строго разработанном плане ученического сочинения затрогивает и Н. Анастасиев в своих живо написанных очерках, которые печатались в «Педагогическом журнале для учащих нар. школ Полтавской губ.» под общим заглавием: «Школьные заметки» (№ 5, 1915 г.). Автор подходит к вопросу с чисто-психологической стороны и показывает весь вред подробно составленного плана, данного всему классу учителем.

«Представьте себе, что дается общая работа ученикам, пред-

положим сочинение, и учитель дает строго разработанный план этого сочинения, намечающий такие то главные части, такие то второстепенные, второстепенные должны быть написаны так, главные—вот как; предмет нужно осветить с этой стороны, набросать тень с другой и т. д. до мельчайших подробностей... Скажите же, пожалуйста, что выйдет из такого сочинения, когда его начнут писать все четыре типа учеников (описательный, рассудительный, формальный и эмоциональный—подразделение Бине)?

А выйдет очень скверное... Хорошо, если данный план будет соответствовать хоть, по крайней мере, одному, какому-нибудь типу, ну, напр., описательному: он напишет без затруднений. Но если он не соответствует ни одному типу, что тогда?

Тогда каждый тип будет страдать в одинаковой мере. Описательный будет страдать оттого, что его заставили передавать свои личные чувства, обнажить свою душу, которую ему стыдно выпуть на показ другим. Рассудительный будет мучиться тем, что его заставили чересчур много потратить сил на описание внешних образов, поверхностных и, как ему кажется, неважных и ненужных. Эмоциональный будет невыносимо терзаться мыслью, что это все скучно и томительно, что там нет живой мысли, что ему некуда пристроить мечущуюся, страдающую и все переживающую душу. Наконец, формальный, обремененный почти непосильной задачей, после целого часа мучительных размышлений—может совсем ничего не написать, твердо решив в своем уме: «Этого я не могу написать»...

Таковы эти муки, муки детской свободной мысли, детского творчества, связанного веревками, спутанного, закованного в мертвые, бездушные цепи, вставленного в узкие рамки строго разработанного плана! И в результате двойки-единицы. Ничего не смыслят, ничего не понимают.

Воображаю, что бы получилось у Гоголя из его описаний «Чудного Днепра и божественной, очаровательной ночи», если бы ему дали строго разработанный план описаний и заставили по этому плану написать свои описания.

I. Наступление вечера: а) заход солнца, б) вид неба.

II. Ночь вообще: а) темнота, б) постепенное появление звезд, в) тишина, свойственная ночи, г) прилет и пение соло-

вья, д) время провождение людей. Почему никто не дал бессмертному поэту этого плана. Тогда все наглядно увидели-бы, что бы вышло из его «Божественной ночи», во что превратилась бы эта «очаровательная ночь». Все было-бы мертво и бездушно. И не горел бы и не дышал необъятный небесный свод, и не раздавался бы он еще необъятнее; и не глядел бы с середины неба месяц, и не двигался бы океан благоуханий; и не сыпался бы величественный гром украинского соловья; и не заслушался бы его месяц посреди неба; и не дремало бы на возвышении, как очарованное, село, и не было бы всего этого Гоголевского «божественного очарования». Мрак, холод, бездушность, мертвечина вырисовались бы из его описания в лучшем случае, если бы он захотел написать по этому плану, и мы охотнее предпочли бы такой его ночи—ясный улыбающийся день.

Но мне кажется, что Гоголь, в таком случае, положил бы перо и сказал, как формальный тип: «этого я не могу написать».

А мы насплуем душу ребенка, заставляем ее мучиться и терзаться, биться в тесных и скучных рамках строго до мелочности разработанного плана; биться, как бьется птица в золотой клетке по вольной волюшке; мучиться, как мучатся узники в мрачных и сырых стенах своей тюрьмы.

Пустите душу ребенка на волю. Дайте простор детскому творчеству, воображению; дайте свободно гореть и разгораться той искре, которая брошена в душу младенца.

Планов при сочинениях, как собственно таковых, разработанных до мелочей, быть не должно. План должен быть таков, чтобы он не стеснял ни одного из четырех типов. План, опять повторяю,—это просто «вехи», дабы дитя не сбилось с дороги; не столб с дощечкой, на которой нарисован указательный палец с подписью: «дорога на село такое-то», а просто «веха», простая веха с пучком соломы на конце. Он должен состоять из отдельных метких слов, метких фраз, коротких и сильных предложений и притом так поставленных, чтобы они нисколько не стесняли бы ни одного из типов. Такой план будет не лишний; но в некоторых случаях лучше обходиться вовсе без плана.

# Причины стилистических недостатков ученических работ.

Причин неправильной, неясной, а то и нескладной и тяжелой речи (особенно письменной) наших учеников много .Рассмотрим их в порядке наибольшей силы.

1. В наших средних школах очень поздно приступают к самостоятельным письменным работам. Часто до 4—5 класса гимназии (т.-е. до 14—15 лет) пишут только бесконечные диктовки, да «переложения» прочитанных произведений. В последнее время сюда присоединилось еще простое механическое списывание. Все это работа над чужими, готовыми мыслями и фразами. И не только над чужими, но часто над чуждыми детскому пониманию. Необходимо с первых же шагов обучения приступить к самостоятельным работам, т. наз.—«сочинениям». Пусть это будут и очень простые и краткие изложения, но изложения своих мыслей... У нас же нередко наблюдается, что ученик знает что-либо, понимает и может даже толково рассказать, а едва взял в руки перо, как оказался совершенно беспомощным! И все это потому, что он в течение нескольких лет писал только чужие, часто искусственные и вычурные фразы.

2. Наши ученики не только слишком много пишут чужого (диктовки, списывания), но переписывают зачастую такого рода материал, который совершенно неудобен по своим стилистическим достоинствам. Диктуют напр., из устаревшего, с точки зрения стиля, Карамзина, а потом жалуются, что ученик пишет тяжелой неестественной речью...

Небезынтересным с точки зрения расстановки знаков препинания может оказаться и след. отрывок: «Нынешний день— угадайте, что я осматривал? Парижские улицы; разумеется, где что-нибудь случилось, было и есть премечания достойное». (Письма русского пут. II т.)...

По этому отрывку уже можно судить, какие результаты получатся от постоянных упражнений над подобным материалом. Сборники диктантов и книг для списывания пестрят выдержками и из Карамзина и из его современников.

3. Дурно влияют на речь (устную и письменную) ученика и учебники, написанные часто бесцветным, тяжелым и неясным языком, особенно по истории, географии и др. предметам, по которым ученик должен отвечать не только по вопросам, но и уметь рассказывать весь урок. Чтобы рассказать сполна такой урок, ученик учит его ближе к тексту, т.-е. «зубрит». Изучение предмета, таким образом, сводится к систематическим упражнениям в тяжелой, неестественной и для возраста, и для понимания ученика речи.

Помяловский рассказывает о себе и своих товарищах по семинарии, как они после «зубровки» учебника гомилетики, невольно даже между собой сбивались на слог гомилетики...

К прискорбию, должно заметить, что то же зло (быть может, не везде и не в одинаковой мере) не чуждо и наших школ, и не в одной только провинции.

4. Безусловно, пагубное влияние на стиль ученической речи оказывают и, так называемые, дословные переводы с иностранных языков. Особенно это относится к урокам немецкого и латинского языков. Переводить должно только литературным языком, а не слово в слово. При дословном переводе получается коверканная русская речь. У римлян, как раз, была хорошая пословица: говоря неправильно научиться неправильной речи (Perverse loquendo, perverse loqui disces). У нас же с этим считаются редко.

«Постоянные упражнения, говорит б. директ. Полтавской гимназии С. Шафранов,—упражнения в дословном переводе, продолжаемые с десятилетнего до восемнадцатилетнего возраста приводят ни к чему иному, как к потере самого чутья родной речи («О степени образоват. обуч. латыни», Ревель 1901 г.). В книге Л. Шафранова сделана длинная сводка неправильных русских сочинений гимназистов разных классов. По этим фразам можно догадаться, в котором классе мальчик и каких авторов он уже переводил дословно!

«Все необходимое, которое Бог нам даст»; «после битвы при Калке, татары, в которой они, как известно, остались победителями»... и т. д., все это характерные фразы. Несуразные латино-русские выражения наших учеников хорошо известны каждому преподавателю русского языка! Заметим здесь

кстати, что таким же злом являются и переводы с родного языка фраз, специально подогнанных для перевода их на иностранный язык. «Ганнибал ослеп в отношении одного глаза»; «мазь, которая пахнет воском, более восхваляется, чем мазь, которая отзывается шафраном» (Кремер, II ч., 35 стр.). Вот образчики насилия над русской речью! Такими или несколько лучшими (но все же с латинской расстановкой слов) фразами набиты почти все наши учебные латинские книжки.

5. Отсутствие дара слова учителя и особенно прямые недостатки его речи имеют крайне пагубное влияние и на речь учеников. Преподаватель не должен забывать, что, независимо от своих способностей и дарований, он всегда вызывает невольное подражание себе со стороны учеников.

Речи вообще мы учимся путем невольного подражания. Д-р Доброгаев («К вопросу о приеме и профилактике речи») говорит о заразительности речи. Заразительность эта особенно сильна в период детства и первых лет школьной жизни. Поэтому нельзя не согласиться с авторитетным мнением Острогорского, что «хорошим учителем родного языка и словесности быть гораздо труднее, чем всякого иного предмета. Учитель родного языка должен говорить красиво, увлекательно, учитель, не обладающий эстетическим вкусом и некоторыми способностями для выразительного чтения, по крайней мере, громким, гибким голосом и даром слова, положительно, если только хочет быть добросовестным, должен оставить и думать выбрать для себя этот род профессии? Многие преподаватели неправильно сокращают свою задачу при прохождении учебного курса. Мало заботиться только о том, чтобы ученики поняли новый и трудный урок, мало только разъяснить затруднительные места, учитель должен уметь увлекательно рассказать урок. Речь учителя не только выяснение непонятного, но живой образчик того, как должны отвечать и ученики.

6. Больше надо обращать внимания на стиль устных ответов ученика по всем предметам курса. У нас же часто довольствуются и самым небрежным ответом, лишь было бы видно, что ученик кое-что знает. Больше внимания к живой речи ученика! Нельзя забывать, что школа для многих детей является

почти единственным местом, где они могут научиться правильной речи. Домашняя среда учеников из наших слоев общества (с их «оне» для муж. рода, «идеть»—вместо «идет», «с рукам», «уехамши» и проч.) однако часто не хуже среды детей высших слоев общества, где отцы и матери, занятые собой и своими делами, постоянно оставляют детей на прислуг, или же без всякого призора. Чаще всего это является злом столичной жизни. Да и в те минуты, когда родители дома, дети м о л ч а т—по милому правилу: когда большие говорят, маленькие должны только слушать!

Дайте детям большую возможность и дома и в школе упражняться в правильной речи...

7. Б о л ь ш е о б р а щ а й т е в н и м а н и я на ч т е н и е у ч е н и к о в. Неразборчивое, невнятное, а то и безграмотное (по выражению В. Чернышева) чтение печально отражается и на речи ученика и на слоге его письменных работ.

Следите и за тем, что читает ученик. Часто детям предоставляют свободу (ложно понятый принцип свободного воспитания) в выборе книг, и дети читают подряд все, что попадет под руку, не исключая и литературного хлама. С другой стороны, и сами не заставляйте детей читать устаревшие для современного литературного языка книги даже великих писателей. В наше время обыкновенно говорили: хочешь читать Гоголя, Тургенева—так прочти сначала Карамзина, Державина»... etc.

Во имя этой исторической (призрачной для ребенка) последовательности приучают детей к тяжелой речи, а то и просто отбивают всякую охоту читать!—Читать непонятные, скучные книги—величайшее наказание. Гейне полу-смеясь, полу-серьезно заметил: «говорят, будто бедные души там в аду должны читать все плохие книги, которые здесь печатаются. Но это клевета! Такого ужаса, таких утонченных мучений не выдумать и самому сатане»!

Предметом детского чтения должны быть современные писатели (необходим строгий выбор) и во всяком случае писатели не ранее Пушкина. (А. Миртов «Вестник школы» ( № 49).

# Ошибки ученических сочинений и способы устранения их.

В последнее время много говорят о методах ведения ученических сочинений. Однако говорят больше о внешних условиях, необходимых для успешности дела школьного сочинительства. Мало же уделяется внимания главному—самому процессу творчества учащегося. А между тем внимательное отношение к вопросу подсказывает желание заглянуть именно в самую тетрадь ученика и подумать над его затруднениями. Пусть со вне все благоприятствует его работе, но нет ли в самой психофизической природе учащегося каких-либо препятствий? Несомненно их много, и дать себе в них отчет есть наша первейшая задача.

Разумеется, лучшим показателем затруднений учащихся в писании сочинений являются ошибки этих сочинений, так что, наблюдая следствия, мы могли бы судить и о причине их. Успешно же лечить болезнь можно только зная ее причины. А между тем у нас нет не только попыток классификации ученических ошибок, наблюдаемых в сочинениях, но нет даже описания их. Конечно, эта работа очень сложная и трудная и вполне осуществлена может быть только коллективным трудом, но все же частные попытки нужны. Я решаюсь говорить об этом в самых общих чертах.

Мне думается, что все ошибки ученических сочинений упрощенно можно разделить на три типа: на методические, логические и стилистические. Остановимся на первых.

Насколько в смысле методическом плохо обстоит дело с ученическими сочинениями, можно судить по заявлению Алферова: «Большей частью ученик обнаруживает в сочинении даже неуменье процитировать прочитанный источник. Это неуменье цитировать, т.-е. неуменье отделить в прочтенном материале, что относится, что не относится, что, наконец, не вполне относится к вопросу, о котором идет речь, составляет и впоследствии чрезвычайно важный пробел в умственном развитии учащихся. Оказывается, что они, хотя и пишут сочинения, но просто не умеют читать, не умеют держаться в пределах обсуждаемого вопроса. Каждый преподаватель словесности по

опыту знает, сколько раз в ученических сочинениях ему приходилось встречаться с «отклонениями от темы».

Действительно, мы знаем по опыту, насколько писание не на тему или с отклонениями от темы есть распространенный грех ученических сочинений. В виду его первостепенной важности нам необходимо объяснить его. Но прежде я все же позволю себе поставить вопрос—действительно ли такое явление—большой грех. Не все одинаково смотрят на вещи, и часто приходится слышать, что «это зло не так большой руки» и даже совсем не зло. Об этом стоит поговорить. Вопрос, я полагаю, можно решить только с точки зрения взгляда на задачи ученического сочинения вообще. Пристрастие, напр., французской школы к форме речи делает этот грех самым легким. С другой стороны, сочинению часто ставятся цели не формальные, а узко материальные, т.-е. его рассматривают, как средство к приобретению и закреплению знаний, добытых учащимися из книги и жизни. В таком случае всякие содержательные экскурсы в сторону от темы будут даже желательными.

Но если мы взглянем на ученические сочинения не как на средство, а как на нечто самоценное, самоцельное, тогда дело решительно меняется. Самодовлеющая цель ученич. соч.—формально-материальная: дать достойный по форме и по содержанию и точный ответ на поставленный вопрос. В таком сочинении все гармонично: вступление (если оно есть) подготовит к содержанию, а заключение даст логический вывод из данных и анализа их. Места для отступлений здесь нет. Если они допустимы в худож. произведениях (напр. у Гоголя), то надо помнить, что характер ученич. сочинений продукт уже иного творчества—не интуитивного, а дискурсивного. Поэтому ни лирических, ни фактических отступлений в них не полагается. Наличность их будет говорить об отсутствии дисциплины ума и вести к навыкам фразерства.

Итак sine qua non достойного в методическом отношении сочинения—точность ответа на тему, чем, конечно, не предусматривается полнота или краткость ответа.

«Учите не мыслям, а мыслить»! и в сочинении именно, как нигде, мы должны осуществлять эту истину. Мысли можно нажить, а мышление надо воспитать.

Обратимся теперь к фактам. Дана тема: «В чем заключается

переходность типа Обломова». Задача методически трудная: надо синтезировать в одной личности элементы старого времени помещичьих традиций и новых веяний. Приведу один ответ ученика (с сокращениями): «Обломов, как мы знаем, учился в университете, читал в то время даже Шиллера и Гете, был знаком с идеалистич. философией, но он, к сожалению, не мог отделаться от тех начал, которые лежали в основе его натуры. Он был человеком ленивым, флегматичным. Казалось бы, к его личности подходило быть равнодушным ко всему на свете. На самом же деле это было не так. Обломов, например, сразу понял и осудил пошлость жизни Волкова, карьеризм и эгоизм Судьбинского. Писателю Пенкину он говорит, что литература не должна осуждать за безнравственность. Надо павшим подавать руку для спасения. Значить, Обломов полон высоких нравственных идеалов. Кроме того, Обломов думает об улучшении быта своих крестьян, хотя и не может закончить проэкта». Вот суть ответа. Мы видим здесь намеки на Обломова—помещика, но личности старосветского помещика не видим совершенно. Наоборот, Обломов новой формации, приблизительно хотя, но обрисован. Значит здесь не только нет синтеза, но не дано для обобщения даже материала. Поэтому то, что дано к теме, теряет всякую цену, так как не освещает нисколько вопроса и является мертвым материалом. Здесь автор обнаруживает полное свое методическое бессилие.

Этот же грех случается и несколько в иной вариации. Тема: «Личность Пушкина по его лирике» (реферат). Ученица по годам, шаг за шагом разбирает стихотворения Пушкина и подробно устанавливает все те переживания поэта, которые скрыты за каждым стихотворением. По форме и по разработке реферат мог быть назван прекрасным, но личности Пушкина он все же не уяснял, так как знакомил не с характером личности поэта, а с его «поэтической автобиографией». Иначе сказать, был дан нужный материал, но не был использован на тему. Таких случаев мы все знаем множество. Оценка же им может быть только одна: «Хорошо, но не на тему».

Отклонение от темы может быть, конечно, и частичным. Особенно характерной в этом отношении оказывается тема: «Отражение культа солнца в обрядовой поэзии и народных обрядах» (5-й класс реальн. уч.) Внешнюю, фактическую сто-

рону ученик излагает полно и правильно. Приводятся нужные песни и указываются обычаи. Это момент, так сказать, описательный. Дальше этого многие не идут. Не хватает мыслительных сил из фактов сделать вывод к теме, сказать, что, напр., искание Коляды символизует возрождение солнца. Указывается на гаданье, как на обрядовый факт, но не говорится, что гаданье основано на народной вере в предсказательную силу солнца. При рассмотрении праздника Ив. Купалы даются его описательные признаки: огни, прыганье через них, скатывание зажженного колеса в воду, искание папоротника и пр. Если и хватает сил сказать, что колесо и огни означают солнце, то чаще всего не хватает методичности мышления указать, что прыганье через огни основано на вере в очистительную, опять-таки, силу солнца. Таким образом, видим, что часто отсутствует в сочинениях сведение материала к теме, хотя бы и частично.

Таковы примеры, которые, мне казалось, надо было привести для наглядности. Надо теперь объяснить эти ошибки. Правильный диагноз поможет найти и средства борьбы.

Несомненно, что причина неметодичности ученических сочинений—психофизического свойства. Ведь возраст учащихся в сред. уч. завед. характеризуется прежде всего неустойчивостью внимания (волевой момент) и непосредственностью чувств (эмоциональный момент). Строго логическое мышление затрудняет этот возраст, потому что оно предполагает отвлечение, и обобщение, а мышление учащихся в этом возрасте, по преимуществу, предметное. Поэтому, очутившись в сфере фактов, положим, личной жизни Пушкина или народных обрядов, учащийся подпадает под их власть: ему начинает казаться, что факты-то и есть главное. Он их фиксирует и забывает о характеристике личности Пушкина и культе солнца. Возвыситься до отвлечения и обобщения становится для него тем труднее, чем сильнее факты удовлетворяют моральному или эстетическому чувству. Эмоциональная окраска восприятия фактического материала, таким образом, сильно затрудняет чисто интеллектуальный процесс учащихся. Иногда факт, а иногда и просто красивая фраза подчиняет себе внимание ученика и уводит его в сторону от темы. Словом, за кустами для него скрывается лес.

Но ведь природа поддается воспитательному воздействию, и, если учащиеся, выходя из средней школы, не выносят методических навыков письма, то в этом надо думать, есть и наша вина, потому что в наших руках часто остаются неиспользованными многие средства.

Нет сомнения, что так называемые изложения на извлечение (частей из целого) являются очень верным средством в выработке методическ. навыков. «История любви Марии», по «Полтаве» Пушкина, «Дружба Герасима с Муму», по расск. Тургенева. Вот темы, которые у нас применяются только вскользь, для примера. А между тем эти именно темы учат подбирать материал для известной цели, выделять его, давать точный ответ на вопрос. Работы на извлечение, чтобы быть методически ценным фактором, должны итти и далее средних классов. В старших классах они могут применяться к курсу. Отчего, напр., из статьи Белинского «О русской повести и повестях Гоголя» учащимся не выделить, положим, мнения Белинского об искусстве вообще, или из статьи Тургенева «Гамлет и Дон-Кихот» не рассказать отдельно, что говорится о том и о другом. Такие работы можно осуществлять параллельно курсу и не в ущерб другим письм. работам. Эти работы учат читать, учат держаться в рамках вопроса.

Но это только первый момент. Недостаточно найти материал, хотя бы и точный. Работа аналитическая сама по себе есть только средство. Фактами надо уметь распорядиться, вложить в них душу, заставить их жить. Этой задаче научить важнее всего. Без синтеза в материале нет света. Какая цена красивому слову, если оно не относится к делу—это краснобайство. К чему собирать мысли, если они ничего не говорят ни уму, ни сердцу. Считают же, что естествознание, как научная дисциплина, существует только с Дарвина, отыскавшего в этой области известную закономерность, т.-е. путем отвлечения и обобщения осмыслившего бессознательную аналитическую (собирательную) работу многих десятилетий.

Современное пристрастие к образованию специальному и узко понятому реальному, вероятно, не мало повлияло на понижение навыков методического мышления. Не потому ли мы в самом деле так бессильны оказываемся в работе синтетической, что так решительно забыли заветы классические,

где философская пропедевтика воспитывала в юношах именно способность обобщения.

Думаю, что одними из средств, воспитывающих в учащихся способность обобщать, являются отвлеченные темы, которых теперь так чураются. Можно, конечно, и литературные темы делать полуотвлеченными. Мы ведем учеников на механической аналитической работе почти до курса новой литературы. Дается, наконец, работа, требующая отвлечения, и ученик оказывается бессилен. Классическая тема: «Дореформенная Русь» по сатире Кантемира «К уму своему». Сколько я ни читал сочинений, написанных на нее в разных учебных заведениях, везде обнаруживается методич. бессилие учащихся. Пишут о Критонах, Медорах и пр., но не пишут о «дореформенной Руси». Я не говорю, что темы должны быть отвлеченными с 4—5 классов, но подготовка д. начаться с сред. кл. Дети посетили зверинец, и тему о виденном можно формулировать, положим, так: «Какие звери и чем мне понравились»? Учащийся не просто даст описание, а установит свое отношение к описываемому.

Это приближает его, как говорится, к точке зрения на предмет, что необходимо в будущем, как обобщающее начало. Пусть дети раньше начинают писать с известной целью, а не для процесса писанья, хотя бы по форме и красивого. В этом прежде всего залог научной деловитости.

Наконец, третье: У нас часто, особенно за последнее время, вооружаются против планов сочинения из боязни, что план губит красочность слова, размах мысли и пр. При этом, мне кажется, забывают, что речь идет не о художественном произведении, а об ученическом сочинении, у которого есть свои узкие и ценные задачи. «Владей предметом, слова найдутся», читаем у Клауке. Это, однако, не значит, что плана не должно быть. Наоборот, владеть предметом и значит иметь систематическое знание о нем. И к тому же, кто будет отрицать, что всякое обобщение неразлучно с планом, так как в нем неизбежно есть посылки и вывод. Методическое значение плана явствует уже из того, что соч. без плана всегда затрудняет его передачу.

Вопрос о том, каким должен быть план и как он должен составляться, является вопросом частным. Современное сочинение не хрия, и нет нужды детализировать план, но нельзя

писать сочинения, не определив точно содержания его. Сначала мысль, затем слово. Главные этапы сочинения должны быть намечены, и пусть мысль рвется в облака, ее все же надо держать в логической схеме плана, ибо наука не поэзия и сочинение ученическое—не фантазерство. Главные этапы дадут точное направление мысли, и в этом направлении она может творить—раскрываться во всей своей широте, глубине и оригинальности. Можно не придавать большого значения тому, что в ученич. сочинениях иногда получает распространение не главное, а второстепенное, лишь бы мысль текла по правильному руслу, а не неслась без руля и ветрил. Способ составления плана возможно предоставить индивидуальным склонностям. Пусть это будет подвижной план, как это резонно рекомендует Алферов,—вопрос особый. Важно только, чтобы план был не тем, во что вставляются мысли, а тем, что помогает выбираться из хаоса мыслей и фактов по всякому вопросу, как по нити Ариадны, к свету логических выводов.

Итак, вот три средства к воспитанию в учащихся методичности мышления, осуществляющегося в их сочинениях 1—работы на извлечения, которые учат подбирать к теме факты; 2—сочинения на полуотвлеченные и отвлеченные темы, которые учат синтезировать материал и, наконец, в 3-х, планировка материала, научающая технической распорядительности материалом, способствующей раскрытию идеи сочинения.

Иногда методич. ошибки ученич. сочинений вызываются формулировкой темы. Такая тема, как «Лермонтов и Пушкин», конечно, запутает ученика, потому что она слишком обща и позволяет говорить, что угодно. В таких случаях вместо сочинения получается обычно дешевая словесность. При оценке ученич. ошибок в сочинении необходимо это иметь в виду.

Остановимся теперь на ошибках логических. Логика одна для всех и ученические ошибки логического порядка те же, что и у всех людей. Они разделяются на два разряда — на ошибки в общем ходе речи, на ошибки в отдельных выражениях. Первые смежны с ошибками методическими, но все же определенно отличаются от них. Часто, например, можно в сочинении встретить вывод, который методически отвечает теме, логически же является ложным, т.-е. не вытекает из посылок

или по крайней мере недостаточно обоснован. Отсутствие связи или нарушение ее является тоже частой логич. ошибкой.

Пример: Поставлен вопрос о «Пределах влияния Байрона на Лермонтова» (самостоят. классный реферат). Учащийся разбирает подробно признаки байронизма, как общественно-литературного направления. Говорит далее о длительном увлечении Л-а Байроном и приводит стихотвор.

«Я молод, но кипят на сердце звуки». Вывод: натуры их были одинаковы. Биография подтверждает это (дается анализ). Отсюда «Байроновская поэзия была как бы огнем, от которого вспыхнул горючий материал, скрытый в душе Лермонтова».

Но ведь вопрос-то стоит о пределах влияния Байрона на Лермон., а не о единстве их настроения, и автор чувствует, что заплутался. Методический недочет своей работы он хочет покрыть заключением совершенно неожиданным: «Вот почему Лерм. в минуту раздумья о том, не слабые ли подражания Байрону его произведения, воскликнул: «Нет я не Байрон и пр...». К методической ошибке прибавилась еще и логическая.

При объяснении подобных ошибок помнить приходится одно: ученич. соч. есть продукт дискурсии мышления, и если оказывается, что ученик, как говорится, начал за здравие, а кончил за упокой, то это значит, что при обдумывании сочинения он прошел не все моменты дискурсии, сделал много логических скачков, потерял связь между отдельными моментами и дал необоснованный вывод.

Отсюда—и способ воздействия: надо чаще фиксировать внимание учащегося на логических провалах в системе его сочинения. Для этого в классе можно для образца выслушивать иногда заготовленное в черновике сочинение, а при выдаче сочинений на типических промахах останавливать внимание всего класса и заставлять самих учащихся восполнять пробелы.

Попутно нельзя не сделать одного практического вывода: классные сочинения портят учащихся, так как приучают именно к логическим промахам в силу того, что ни обстановка, ни срок их не способствуют нормальности мышления учащихся, а, наоборот, вызывают какую-то лихорадку мышления.

Новые министерские программы, понимая этот недочет, стремятся, не уничтожая классных сочинений, поставить их в рамки, приблизительно хотя бы, домашних сочинений: отводят для них два часа вместо одного и рекомендуют пользование при этом источниками.

Примером логических ошибок в отдельных выражениях приведу следующие: «Жена Михеича умерла раньше своей смерти» (что хотел сказать автор—понятно).

На тему «Взаимная любовь Ао. Ив. и Пуль. Ив.», выражение Гоголя: «Они не имели детей и оттого вся привязанность их сосредоточивалась на них же самих «большинством класса было передано неверно в разных вариациях: «Любовь А. И. и П. И. поселилась между собою, так как детей у них не было»—«А. И. и П. И. полюбили самих себя, так как были бездетны». К удивлению, когда было предложено классу разобрать одно из таких выражений, он одобрил формулировку.

Еще пример: «Благодаря тому, что Пульх. Ив. заботилась об Ао. Ив-е, она его очень любила». Здесь, как видим, спутаны причина и следствие.

Какая причина таких ошибок? Ответ подсказывается тем, что учащиеся в большинстве таких ошибок не чувствуют их. Это значит, что литературное чутье их еще не развито, и поэтому самокритики в них на этот случай почти невозможно вызвать. Отсюда определяется и способ воздействия: надо исправлять подобные ошибки самому учителю, чтобы переживанием правильной формы учащийся мог невольно почувствовать смысловую ложность и нелитературность своей речи. Если ученик, описывая «Лес в разные времена года», скажет: «Птицы весной поют в лесу на неизвестном нам языке», или: «В лесу с появлением зелени появляется и красота, а с ней и привлекательность», то не надо трудиться толковать ему о логической неправильности выражения, потому что он все равно этого не поймет. Лучше показать ему, как надо писать, чтобы он видел, как не надо писать.

Приблизительно то же приходится сказать и об ошибках ученич. соч. третьего рода — ошибках стиля. У хорошего слога есть свои объективные признаки самого общего характера. И задача школы — заботиться именно об общих свойствах хорошего слога. Индивидуализация же слога есть

дело природы и естественного роста личности. «Слог это — человек», говорит Бюффон. «У кого нет собственного слога, у того нет и собственной личности», читаем у Лубенца. Но есть и еще одна задача, которой школа не может забыть. Каков бы слог ни был, но он непременно должен, как и всякая форма, гармонировать с содержанием. Научить ученика чувствовать зависимость содержания от формы и наоборот есть прямая цель средней школы. Недочеты же в этом отношении в ученич. сочинениях довольно часты. Приведу только один наиболее резкий пример. Тема: «Измена и гибель Мазепы», по «Полтаве» П. (изложение). Ученик пишет: «Мазепа и Карл после полтавского поражения бежали. Они скакали на лошадях и очень устали. У них разломило спины. Карл распорядился остановиться и велел приготовить своим слугам чаю и поесть, они легли спать». Никто не скажет, что ученик допустил фактическое искажение. Он только распространил то, на что обратил внимание в самой поэме. Но что это за распространение. И что получилось с неподражаемым лиризмом поэмы. Это — симфония, разыгранная на барабане. Вульгарная проза формы убила весь лиризм настроения. Правильнее было бы назвать это не ошибкой стиля, а профанацией художественного стиля.

Происходит она от того, что сочинитель бывает решительно равнодушен к тому, о чем пишет. Он улавливает только одну внешнюю сторону событий, их схему. Поэтому для него равноценны и ломота в спине и душевные муки развенчанных властелинов. Повинен в этом грехе часто бывает не один ученик. Дело ведь в том, что недостаточно дать тему для изложения, которая особенно требует не совсем обычной формы повествования. Надо еще заинтересовать ученика психологией действующих лиц, величием картины и пр. Приобщившись кругу внутренних переживаний, связанных с произведением, тот же самый профанатор стиля часто без затруднения найдет соответствующую форму. В этом каждому из нас, думаю, приходилось не раз убеждаться.

Стилистические ошибки в точном смысле слова общеизвестны: неточность, неясность, отсутствие согласования, неправильное управление слов и пр. Они не нуждаются в примерных пояснениях. Вопрос заключается в том, как их устранять. Уче-

ник часто, например, знает правило, что придаточн. обст. вре́мени с самост. подлежащим не сокращаются, но он не задумываясь пишет: «Войдя в комнату меня укусила собака» и не чувствует неправильности написанного. То же самое—и с выражениями неточными: они для ученика, как автора их, чаще всего кажутся живыми и точными. Понятно, что в таких случаях надо учить не наказом, не ссылкой на правило, а показом, т.-е. примером правильной формы.

В заключение считаю уместным поставить вопрос о том, какая форма исправления ошибок ученическ. сочинений и изложений наиболее рациональна. Часто обремененные делом словесники прибегают для сокращения труда по исправлению тетрадей к системе значков: грех стиля обозн. одним значком, отсутствие связи—другим, синтаксич. ошибка—третьим и т. д. Эту же систему, правда с большой осторожностью и сильными ограничениями, рекомендует Алферов.

Но позволю себе высказать сомнения в целесообразности подобной иерографии. Я уже указывал на примеры, когда учащиеся оказываются своего рода дальтонистами: делая ошибку, они не могут ее рассмотреть и видят правильную форму там, где ее нет. Это и понятно: у учащегося еще не выработалось литературного вкуса, он не овладел еще формою речи и, облекая мысль по-своему, часто органически не способен критически к себе отнестись. Для него это значило бы поднять себя за волосы. Что же в таком случае даст учащемуся значок, гласящий, что здесь-то вот—ошибка слога? Решительно ничего. Особенно это верно для средних классов. В голове ученика нет правильной формы, значит и требовать ее с него нельзя. А при такой системе желают получить нечто из ничего. Конечно, доля самодеятельности, на которую рассчитана эта система, очень соблазнительна, но, как видим, при этом всегда есть риск сделать работу ученика бесплодной. Ведь редко когда учитель может поручиться, что ученик найдет то, чего ему не достает. Легче предположить, что он, при его литературной неустойчивости, одну ошибку заменит другой. Приблизительно то же можно сказать и про простое подчеркивание ошибок.

Все это наводит на мысль, что система значков не ведет к цели, а, попросту говоря, оставляет воз и «поныне там». Не

проповеди ведь учат, главным образом, добру, а нравственный пример; не наказ учителя учит учащихся доступной по форме и содержанию письменной речи, а показ его. Это куда лучше немой грамоты.

Рекомендуемый мною метод исправл. ошибок может быть не во всех родах ошибок применим (напр., при ошибках методических), но там, где можно к нему прибегать, то и нужно это делать, чтобы школьное сочинительство было продуктивным занятием.

Скажут—трудно.

Отвечу—необходимо...

---

## Живое произношение и письмо.

В вопросе о реформе правописания есть одна сторона, которая должна иметь для школы не меньшее значение, чем облегчение труда и выигрыш времени. Эта сторона реформы является как бы посредствующим звеном между практически—педагогическими интересами школы и научными основаниями реформы и тесно связывается с общей постановкой преподавания русского языка в школе. Мы говорим о выдвигаемом реформой вопросе об отношении языка к письму, вопросе, глубоко проникающем в преподавание русского языка и в смысле содержания курса грамматики и в смысле методов обучения. Это вопрос, конечно, не новый. На 1 Всероссийском съезде преподавателей русского языка, на котором так единодушно была принята резолюция о желательности упрощения системы правописания, были приняты и следующие положения.

«Преподаватель младших классов должен обладать научными взглядами на язык и его отношение к письму.»—«Чтобы чувствовать под собой твердую почву, с одной стороны, и чтобы не насиловать умственных способностей учеников, с другой, он должен ясно различать в каждом данном случае, обучает ли он языку или «правописанию».

Действительно, исходным пунктом в изучении русского языка и в частности грамматики языка должна служить, само собой разумеется, произносительная живая литературная речь. Между тем, явления этой речи в значительной степени не соответ-

ствуют фактам русского правописания. Система русского правописания в одних случаях передает более или менее точно современное живое литературное произношение: рыба, вол, исток (звуковой или фонетический принцип); в других случаях она обозначает определенными однообразными начертаниями основные формальные части слов независимо от произношения данного слова, но при поддержке произношения других родственных слов: хотя произносится вада, лошка, но пишется вода, ложка, потому что воду, ложек (словопроизводственный, морфологический принцип); в-третьих, она употребляет по традиции написания исторические—древне-русские и церковно-славянские, отражающие явления этих языков, а не современной литературной речи: употребление ѣ, ъ, окончания родит. пад. прилагательных аго и ого, такие дифференциации, как коснуться и касаться, и т. п., и наконец написания условные, искусственно придуманные, как различение *и* и i, окончаний ые и ыя и т. п.

Вот эта сложная и разнообразная по своему составу система правописания и является письменным отображением живой литературной речи, отображением, очевидно, неточным и непоследовательным: звуки не могут приравниваться к буквам, и написания формальных частей слова и в частности грамматических окончаний не могут всегда считаться живыми формальными признаками литературной речи.

Отсюда, конечно, не следует, что между речью и ее письменным изображением непременно существуют противоречия и несогласия, но отсюда следует, что эти две области не являются тожественными, и факты их согласования не могут считаться принципиальными и закономерными. Между явлениями грамматики языка и правописания можно и должно делать сопоставления, полезные для теоретического изучения языка и для усвоения системы правописания, но важно, чтобы такие сопоставления не переходили в смешение разнородных явлений и чтобы у учащихся не создавалось той беспорядочной путаницы, которая создается нередко у них в области грамматики русского языка.

Такое ненормальное положение преподавания родного языка стало в последнее время до известной степени исправляться. Молодые преподаватели с высшим образованием, прошедшие

хорошую лингвистическую школу в университете, опираются в своем преподавании на научные принципы; есть уже немало учебников, в основу которых положены данные научного языкознания. Но все-таки, к сожалению, вопрос о переработке системы преподавания русского языка обсуждался до сих пор больше теоретически; на практике же в большинстве случаев продолжал действовать старый ложный принцип смешения языка с правописанием, принцип привычный и потому казавшийся даже и истинным и удобным. На нем воспитались многие поколения, на нем построена была вся система преподавания, и неудивительно, что он так прочно утвердился в школе. От него многим, может быть, так же трудно освободиться, как трудно было в свое время освободиться от убеждения, что солнце движется вокруг земли, тем более что и буква так же ясно видима глазами, как кажущееся движение солнца; и эта «видимость», конечно, способствует созданию и укреплению ложных представлений, «навязчивых идей». И любопытно отметить, что сам преподаватель не удовлетворялся школьной системой грамматики, но обычно искал спасения не столько в непосредственном изменении этой системы, сколько в том, что старался по возможности уходить от грамматики к объяснительному чтению, к устному и письменному рассказу и ждал извне упрощения системы правописания. И новые идеи в области преподавания грамматики зарождались обычно не в школе, а вне ее, и исходили не из практической работы учителя, а из течений научной мысли. Учитель же относился к этим идеям довольно безучастно, порой даже как будто недоверчиво, и предпочитал следовать старым школьным традициям.

Но теперь положение должно измениться. В связи с реформой идея различения языка от письма, идея жизненности языка неизбежно должна проникнуть в школу и тем сильнее, что она несомненно будет возникать в самом процессе школьной работы, связанной с реформой, а не привноситься в школу извне.

Реформа правописания вполне наглядно и реально указывает на общее несоответствие звука букве и живого произношения письму и в связи с этим на ошибочность школьной грамматической системы.

Из старой системы правописания исключено несколько букв,

для которых не было особых звуковых соответствий: ѣ, і, ѳ, ъ в конце слов, исключена письменная форма ея, тоже как не соответствующая живому произношению, изменены некоторые правила правописания предлогов и грамматических окончаний и др. И в связи с этим является вопрос: если те факты письма, которые изменены теперь реформой, не соответствовали данным русского языка, в частности живому литературному произношению, то как же школьная грамматика так твердо опиралась на них в своем учении, как же она определяла род слова и тип склонения по таким несуществующим в языке признакам, как окончания ъ и ь, как же она допускала при чтении произведений современных русских писателей произношение добраго, синяго, его и ея и т. п. даже требовала иногда такого произношения при склонении прилагательных и местоимений? Ясно, что все это было каким-то недоразумением, ошибкой, основанной на смешении речи и правописания, и что теперь все это надо как-то изменить, надо дать подобным фактам иное освещение.

Это положение само по себе так явственно вытекает из данной реформы, что не требует ни доказательств, ни разъяснений. Другое дело—вопрос о том, как должны быть освещаемы теперь факты языка, соприкасающиеся с изменениями правописания; от того или иного решения этого вопроса зависит решение более общего, указанного выше вопроса о правильной постановке преподавания на основе различения языка и правописания. Если система начального преподавания изменится только в том смысле, что вместо одних написаний явятся на смену им другие, хотя бы и более соответствующие действительным фактам речи и более простые в смысле их усвоения, но все-таки написания, письменные значки, и если попрежнему факты правописания будут смешиваться с фактами речи, то дело мало изменится по существу, и следующему съезду преподавателей придется вновь повторять приведенные выше пожелания, несмотря на новую систему письма.

Реформа наглядно и настойчиво выдвигает вопрос о несоответствии между речью и письмом, она намечает пути для решения этого вопроса, но все-таки сама по себе она не дает еще исчерпывающего его решения. Уничтожив несколько исторических пережитков (ѣ, ея, ѳ) внеся больше последовательно-

сти в однородные по существу написания (правописание предлогов з—с) и уничтожив некоторые искусственные написания (ые—ыя, і—и), реформа упростила систему правописания и исправила многие ее недочеты, но не сделала ее в целом «научной», «звуковой», точно отображающей живую литературную речь. Для общенародной системы правописания, как фактора практической жизни, это было бы и нежелательно и даже невозможно, а реформа преследовала главным образом именно практические цели—педагогического и общекультурного характера. Научная же ее сторона состоит в теоретической о б о с н о в а н н о с т и сделанных изменений, с точки зрения данных русского языка и теории письма.

Обратимся же теперь к отдельным фактам реформы в отношении влияния их на изменение тех или иных сторон преподавания русского языка.

Отдельные положения реформы неодинаковым образом должны отразиться на школьном преподавании. Исключение из системы письма букв ѣ, і, ѳ не внесет существенных изменений в этом отношении, т. к. эти написания старой системы не создавали особых иллюзий в смысле отражения фактов живого языка. Исключение этих букв потребует лишь исключения или новой формулировки некоторых правил правописания, с одной стороны, а с другой—лишит учащихся при чтении и грамматическом разборе писанного текста некоторых удобных зрительных сигналов, способствующих пониманию значения и формы слова: с в ѣ ж е е и с в ѣ ж ѣ е, с п н е е и с п н ѣ е, е с т ь и ѣ с т ь, м и р ъ и м і р ъ, в ъ п о л е и в ъ п о л ѣ, с в е д ѣ н і е и с в е д е н і е, н е к о г д а и н ѣ к о г д а и т. п. [1]). Точно так же не имеет особого значения новое правило правописания предлогов на з, так как это новое правило исправляет лишь непоследовательность старого.

Правила о написаниях местоимений и числительных женск. рода о н и, о д н и, о д н и х, вместо о н ѣ, о д н ѣ, о д н ѣ х ъ и правило о написании формы род. пад. женск. рода местоимения ее вм. е я уже глубже затрагивают вопросы преподавания, так как эти старые написания не рассматривались в школе только

---

[1]) В виде некоторой компенсации подобных графических различений, в новой системе рекомендуется писать ё, м е л и м ёл (вм. м ѣ л ъ и м е л ъ) в с е и в с ё (вм. в с ѣ и в с е).

как написания, т.-е. как условные графические указания на известные грамматические значения. Эти написания, не отражавшие в действительности фактов живой литературной речи, влияли, с одной стороны, на произношение учащихся, а с другой— воспринимались учащимися в большей или меньшей степени как живые, действительно присущие языку формальные признаки женск. рода в отличие от мужеск. и род. над. в отличие от винит. *) Это особенно заметно было в учебных заведениях тех местностей, где население говорит не чистым литературным языком и где, следовательно, общепринятое живое произношение не побеждало буквенных «навязчивых идей».

Теперь реформа уничтожит такое искусственное произношение и исправит ложные представления в направлении, указываемом самой реформой, так как новые написания соответствуют фактам литературной речи. Впрочем, учащимся еще, может быть, долго придется пользоваться книгами старой печати, и в этот переходной период особенно важно следить за правильным литературным произношением подобных написаний и внушать правильное отношение к старым написаниям: это не были ошибки языка, это были лишь условности письма.

Два следующих положения реформы: письменные окончания прилагательных и некоторых местоимений—о г о, е г о в род. над. ед. ч. муж. и ср. рода и ы е, и е в имен.—винит. над. множ. числа всех родов, точно так же связываются с исправлением искусственного произношения и с изменением неправильных представлений о письменных окончаниях как о живых формальных частях. Но в этих случаях дело обстоит несколько сложнее: реформа указывает на неправильность прежних представлений и произношений, но она не дает достаточных указаний для исправления этих недочетов. Новые написания являются в основе своей написаниями историческими, основанными на данных древне-русского языка; при этом написания ы е—и е до известной степени условны, т. к. в древне-русском языке, рядом с этими окончаниями, существовали и другие. Эти положения реформы вызваны практическими соображениями, обоснованными на теории письма. На самом же деле, живыми

---

1) В некоторых говорах существуют формы о н е, о д н е, но не как специальные формы женск. рода, а для всех родов одинаково.

формальными признаками имен.—вин. пад. множ. числа всех родов являются обычно окончания ыи--ии, вполне согласные с произношением (впрочем, и окончания ые—ие не чужды литературной речи); формы же родит. пад. муж. и ср. рода оканчиваются на ово, ево, причем о и е изменяются в произношении по законам литературного аканья. Поэтому было бы ошибочно видеть в новых написаниях точное отображение литературного произношения и живых формальных признаков,— это явилось бы снова нежелательным смешением письма и языка.

Переходим к следующему положению. Реформой исключено употребление в письме твердого знака в конце слов. Исключение ъ в конце слов основано на том, что отсутствие этого знака, при сохранении ь, будет иметь точно такое же значение, какое имело его написание; старое соотношение молъ—моль заменяется вполне равносильным ему по значению соотношением: мол—моль. В связи с этим все старые орфографические правила, касающиеся различения написаний ъ и ь в конце слов, сохраняются в полной силе, с той лишь небольшой разницей, что вместо ъ теперь не надо писать никакого знака. Поэтому исключение ъ само по себе не принесет учащимся решительно никакого облегчения в смысле практического усвоения правописания, а принесет лишь небольшое сокращение времени; если они затруднялись раньше в выборе между ъ и ь для постановки в конце слов, то теперь их будет затруднять выбор между отсутствием знака и постановкой ь.

Иначе обстоит дело с грамматическим значением этой буквы. В связи с ним особенно наглядно выясняется непоследовательность и условность письма и в то же время, как это ни странно, в нем столь же сильно проявляется рабская зависимость школьной грамматики от письма и прочность связанных с этим навязчивых идей.

Буква ъ, как и ь, не имеет звукового, а следовательно и никакого живого формального значения. Эти буквы на письме в конце слов являются, с одной стороны, показателями твердости или мягкости произношения предшествующего согласного, а с другой — показателями известного формального значения слова. Остановимся сначала на формальном значении буквы ъ.

Эта буква, а теперь отсутствие ее, сравнительно с буквой ь, является лишь известным символом, условным письменным указателем, сигналом для определенных грамматических категорий. Но в школе значение ее определялось не как условный письменный сигнал, а как действительно существующее в языке окончание. Школьная грамматика учила, что имена существительные, оканчивающиеся на ъ, ь, й,—мужск. рода, что формы имен. пад. ед числа мужск р. или род. пад. множ. ч. «оканчиваются на твердый знак» и не обращала внимания на то, как оканчиваются эти имена в живой речи, каковы действительные формальные признаки указанных форм; на вопрос об окончании подобных форм учащиеся неизменно отвечали—«твердый знак». И вот теперь оказывается, что у некоторых имен существительных, у форм некоторых падежей вдруг не стало окончания... Для школы этот вопрос во многих случаях встанет именно в таком виде.

В «Родн. языке» (№ 2—3) была помещена интересная, живо написанная статья «Упрощение русского правописания» П. Первова. В ней, рядом с замечаниями, проявляющими серьезное и вдумчивое отношение к реформе, живую педагогическую наблюдательность и сознательное отношение к явлениям языка сравнительно с письмом, читаются такие строки:

«Исключение буквы ъ в конце слов заставляет при обучении грамматике внести поправку и в понятие о склонении и спряжении. При теперешнем правописании склонением признается «изменение» окончаний по падежам и числам. При новом правописании некоторые формы останутся без окончания, поэтому не совсем точным будет определение склонения, как изменения окончаний: окажется, что окончания при склонении не только изменяются, но и отбрасываются... Мало того: окажется, что без окончания может быть не только та форма, которая в школьной практике признается «началом» слова, форма, от которой склонение как бы начинается, возникает (это соображение и могло бы быть некоторым объяснением для того факта, что тут пока нет еще никакого окончания), но даже и род. падеж. множ. ч. (груш. кож).»

Мы позволим себе ответить на эти строки, полагая, что подобные мысли могут явиться у очень многих преподавателей, что едва ли было бы желательно.

Исключение ъ из системы правописания само по себе не имеет того значения в грамматически морфологическом смысле, какое ему придается в приведенных строках. В самом деле:

1) то значение условного указателя на форму слова, значение «грамматического сигнала», которое имела на письме буква ъ и которое помогало при чтении быстроте и верности схватывания смысла, это значение вполне перешло к отсутствию на письме этого знака: положительный признак не уничтожен, а лишь заменен отрицательным. Если буква ъ указывала на письме, наприм., на форму имен. пад. ед. ч. муж. рода (столъ), то теперь на эту же форму указывает и письменное отсутствие знака (стол);

2) другого значения в морфологическом отношении (кроме указанного письменного) буква ъ в конце слов не имела и раньше, т. к. она вообще не имела никакого реального значения в языке. Неверно, что «при новом правописании некоторые формы о с т а н у т с я без окончания» и что о т э т о г о должна зависеть необходимость новой формулировки определения склонения. Формы, которые имеются здесь в виду, не имели окончаний и при старой системе правописания, потому что ъ и ь не окончания, не живые формальные языковые признаки, а только условные п и с ь м е н н ы е знаки. В таких формах формальные признаки являются по своему характеру отрицательными (отсутствие окончания), что хорошо выяснено в «Русск. синтакс. в науч. освещении» А. М. Пешковского, что нисколько не умаляет их значения и что совершенно не зависит от системы правописания. И с этой точки зрения совершенно безразлично, форма какого падежа—прямого или косвенного—характеризуется таким отрицательным признаком, потому что форма именит. падежа имеет отрицательный признак не в силу своего значения, не потому что форма имен. пад. является или являлась когда-либо формальным «началом» склонения, а лишь в силу исторических звуковых изменений (ср. окончания имен. пад. в родственных индо-европ. языках, напр., лат. us, греч. os, и р е а л ь н о е для древне-русск. языка окончание ъ).

Но, высказывая эти замечания по поводу цитированных выше строк, мы вполне соглашаемся с тем общим положением, что исключение буквы ъ действительно должно пове-

сти к поправкам в понятии о склонении и спряжении и о формальных признаках слов; но это не потому, что с исключением ъ отпадают какие-либо формальные части слов и совсем не потому, что определение склонения или спряжения может зависеть от правил правописания, а только потому, что исключение ъ ясно показывает, на каких глубоко-ложных представлениях основывалась школьная система грамматики, и вместе с этим уничтожает почву, на которой строились эти самые ложные представления. Школьная грамматика уже не может говорить об «окончании ъ», надо думать, что она не станет говорить и об окончании ь в соответствующих формах, а будет указывать на конечные мягкие или твердые согласные в звуковом отношении и на отсутствие окончания—в формальном.

Написания ъ и ь, кроме формального значения, имели еще значение указания на мягкое или твердое произношение согласной, после которой в письме они стояли. Это соотношение ъ и ь вполне заменяется, как было указано, соотношением; отсутствие знака—написание ь (мол—моль). Вместе с этим сохраняется на письме та непоследовательность в обозначении мягкости и твердости согласных, которая была присуща различению написаний ъ и ь в конце слов после шипящих. Шипящие звуки являются в русском языке непарными в смысле различения твердости и мягкости произношения; одни из них произносятся только твердо, другие только мягко, при чем произношение различается по говорам. В литературном произношении звуки ж и ш всегда тверды, ч и щ всегда мягки. Поэтому такие письменные дифференциаци, как врач, нож, плащ, ночь, ложь, вещь, мышь, дач, плеч, лож, рощ, нош, и такие написания, как окончание неопред. накл. чь или окончание глагольной формы 2 лица ед. ч. — шь, основываются не на звуковых данных языка, а на признаках формального характера. С этим условным (по формальным признакам) написанием или ненаписанием ь в конце слов после шипящих связывается столь же условное правило о написаниях после шипящих букв а, у, и, а не я, ю, ы,—независимо от действительной твердости или мягкости шипящих. Поэтому и теперь при изучении звуковой стороны шипящих звуков, при произношении их в чтении нельзя опираться на со-

ответствующие написания, как при обучении правописанию нельзя опираться на звуковой характер шипящих.

Таким образом, и в данном случае исключение ъ само по себе не вносит ничего нового в систему правописания, а только подчеркивает факт несоответствия между языком и письмом и снова указывает на ошибочность старых представлений, связанных с постановкой ъ и ь.

Итак, приходится притти к заключению, что, нарушив привычные, но неверные представления об отношении письма к языку, реформа правописания наглядно и решительно указывает на необходимость переработки школьной системы грамматики. Но сама по себе реформа не уничтожает несоответствия между письмом и языком и не исправляет недостатки преподавания, основанные на их смешении, тем более, что ею затронуты лишь некоторые факты этого несоответствия, — реформа только дает указания и намечает пути, по которым надо итти. Слишком большая вера в звуковые и научные основы новой системы правописания была бы ошибочной и повела бы к новому смешению понятий и к новой неудовлетворенности.

Но и хотелось бы, чтобы реформа, которой так настойчиво добивалась школа, послужила бы ей на пользу не только в смысле облегчения,—ибо не в нем одном задачи образования, но и в смысле действительного улучшения преподавания родного языка. Хотелось бы, чтобы вместе со старой системой правописания ушли из школы не только буквы ѣ, ѳ, і, но и ушли бы навсегда те пережитки, те ложные положения, которые вообще покоятся на буквах—и исключенных и оставленных. Если бы реформа дала толчок в этом направлении, ее значение для школы и для русской культуры стало бы еще более значительным.

Этот вопрос имеет особенно серьезное значение по той причине, что дело обучения грамоте, русскому языку и правописанию находится в массе в руках лиц без высшего специально-филологического образования. Это надо сказать и о преподавателях начальной школы и о «домашних учителях» и о преподавателях младших классов средней школы, по крайней мере в быв. женских гимназиях. Им главным образом придется проводить реформу, им приходится давать детям те первона-

чальные сведения, которые закрепляются и сохраняются на всю жизнь.

Выработать же в себе правильное понимание сущности реформы и отношения между письмом и языком не так трудно. В русской литературе есть несколько хороших, вполне доступных по содержанию, по изложению и даже по цене научно-популярных книг, которые дадут интересующемуся своим делом учителю необходимые для него научные сведения о русском языке и письме.

# СОДЕРЖАНИЕ.


*Стр.*

1. К читателям . . . . . 3
2. Ивченко, И., Тихеева, Е. И. Увеличение представлений и понятий у учащихся и обогащение их словаря . . . . . 5
3. Флеров, А. П., Браиловский, С. Н., Фортунатова, Е., Шлегер, Л. и др. Заучивание наизусть в старших и младших классах . . . . . 14
4. Фортунатова, Е., Шлегер, Л. и Фортунатов, А. Метод „творческой наглядности“ при обучении родному языку. . 23
5. Хавкина, Л. Б., Соловьева, Е. Е. Часы творческого рассказа . . . . . 33
6. Флеров, В. А. и Стремпинин, А. Диктовка творческого характера . . . . . 37
7. Голубев, В. В. Свободный диктант, как переходная ступень к творческим изложениям и сочинениям . . . . . 55
8. Толмачевская, Н. Описание детьми своих впечатлений . 64
9. Стремпинин, А. Устные и письменные работы по картинам . . . . . 66
10. Первов, П. Д. Психологическая оценка метода ведения сочинений по картинкам . . . . . 83
11. Обзор руководств, предназначенных для устных бесед и сочинений по картинкам . . . . . 86
12. Шаблиовский, П. В. Свободное сочинение по методу предварительных восприятий . . . . . 99
13. Гансберг, Ф. Руководящие правила для сочинений на „вольные темы“ . . . . . 109
14. Т—пй, М. Опыт применения идеи „вольных сочинений“ . . 119
15. Богоявленский, Л. П. Коллективное сочинение . . . . . 125
16. Кагаров, Е. Г. Коллективные ученические сочинения в старших классах . . . . . 127
17. Анохин, Н. Ученические журналы . . . . . 132
18. Леман и Кестнер. Следует ли предлагать ученикам несколько тем на выбор? . . . . . 136
19. Грунский, Н. К., Халанский, А., Анастасиев, Н. Можно ли требовать от учеников перед написанием сочинения подробно разработанного плана . . . . . 141
20. Миртов, А. В. Причины стилистических недостатков ученических работ . . . . . 146
21. Каноныкин, Н. Ошибки ученических сочинений и способы их устранения . . . . . 150
22. Истрина, Е. С. Живое произношение и письмо . . . . . 161

Закончены печатанием и выходят
в свет I и II выпуски сборника

# „РОДНОЙ ЯЗЫК В ШКОЛЕ“

## под редакцией А. М. Лебедева.

Содержание сбор. вып. I-й: **Стремнинин.** Неограмматическое направление и школьная действительность. **Павлович. А. И.** Между Сциллой и Харибдой (к вопросу о двух направлениях в грамматике). **Пешковский А. М.** Вопрос о „вопросах“. **Устинов, И. В.** и **Шапиро, А. Б.** Примерный план занятий по изучению грамматики и обучению орфографии в школах взрослых.—Родной язык на I ступени тр. школы. **Плотников, И. П.** Опыт применения формального метода при изучении художествен. произв. на младшей ступени трудовой школы. **Григорьев, М. С.** О литературном образовании. **Золотарев, С. А.** Статистика и графика при изучении и преподавании литературы.— Из работы конференций московских словесников (доклады П. Н. Сакулина, М. А. Рыбниковой, Ю. М. Соколова)—Петроградский съезд преподавателей родного языка. **Ветухов, А. В.** Потебнианство. **Плотников, И. П.** Литературная „революция“. **У. И.** Пропедевтический курс литер. чтения при занятиях со взрослыми. Из практики преподавателей родного языка (ряд статей и примерных уроков).—Литер. хроника.—Обзор педагогических журналов.—Отзывы о книгах.—Новости учебной литературы.

Содержание сбор. вып. II: **Золотарев, С. А.** Природа и творчество. **Сейдев, А.** О поэтической лингвистике, тематике и композиции. **Шапиро, А. Б.** К вопросу о второстепенных членах предложения. **Плотников, И. П.** О преподавании грамматики в школах взрослых. **Сапожникова, С. А.** Художественное рассказывание в школах взрослых. **Роде, Н. Н.** Иллюстрирование учащимися литер.-худож. произведений на уроках родного языка. **Абакумов, С. И.** Творческое чтение на младшей ступени тр. школы. **Горовой, С. И.** Выразительная речь в курсе рус. языка современной школы. **Лансберг, Р.** Родной язык в английской начальной школе. **Спасская, К. П.** Графики в применении к изучению художествен. произведений.—Доклады и резолюции Петроградского съезда препод. родн. языка. **К.** Работа постоянной комиссии московских словесников. **Р., Н. Н.** Общество изучения и преподования языка и словесности в Петрограде. **Л.** Методическая работа ГУС'а и новые учебники.—Примерные программы по родному языку (программа minimum МОНО на 1922—23 г.) **Яковлев, М. А.** История литературы в военных школах (по поводу новых программ, сост. В. Л. Львовым-Рогачевским). **Ветухов, А. В.** Потебнианство. **Д. С.** Новые книги по украинскому языку. **Из практики учителя родного языка** (ряд статей и примерных уроков Стратен, Щепетовой, Поповой, Водарского, Белостоцкого, Сейдева, Мощанского, Прохорова и др.)—Литер. хроника.—Отзывы о книгах.—Обзор журналов.—Вопросы редакции к товарищам-словесникам.—Новости учебной и научной литературы.

Готовится к печати 3-й выпуск „Родной яз. в школе“, в состав которого войдут статьи: Белецкого, А. И., Афанасьева, П. О., Богоявленского, Л. П., Устинова, И. В., Прохорова, Г. В., Лойко, Л. П., Сережникова, В. К., Булаховского, Л. А., Смирнова, Кр. А., Плотникова, И. П., Абакумова, С. И., Горового, С. И., Мощанского, П. Д., Первова, П. Д. и др.

Вышел в свет в изд. Госуд. Изд. Сборник методических статей и примерных уроков „Изучение литературы в школе“ под редакцией А. М. Лебедева. В состав сборника вошло около 30 статей и заметок.

## Математика.

Арженников—„Задачник", ч. II—V.
Бем, Волков, Струве—„Сокращенный сборник упражнений и задач по элементарному курсу альгебры, ч. I и II".
Воронец—„Справочник по математике для учащихся в школе II ступени".
„ —„Справочник по математике для взрослых".
Герхер—„Учебник элементарной геометрии, часть I и II".
Давыдов—„Начальная алгебра".
„ „Элементарная геометрия".
Егоров и Карасев—„Арифметический задачник".
Зверев—„Элементарная геометрия, часть I, II и III".
Зенченко и Еменов—„Жизнь и знание в числах"—Арифметический задачник, часть I, II и III.
Звягинцев и Бернашевский—„Живой счет в городской школе". Арифметический задачник, часть I, II и III.
Иовлев—„Математика в школах для взрослых. Задачи и правила".
„ —„Практическая геометрия".
Кочетов—„Продзадачник".
Клазен и Бах—„Сборник геометрических задач (к учебн. Герхера)".
Кавун—„Начальные сведения о приближенных вычислениях".
Каменьщиков—„Логарифмы трехзначные".
„ —„Логарифмы четырехзначные".
Крогиус—„Тригонометрия".
Киселев—„Алгебра".
Лебединцев—„Алгебра часть II".
Мартэль—„Приемы быстрого счета".
Михайлов—„Карманные таблицы логарифмов".
Никитин—Первая ступень из геометрии.
„ —Вторая ступень из геометрии.
Норрис и Смит—„Практическая арифметика".
Норрис и Крэго—„Основы алгебры, геометрии и тригонометрии".
Пржевальский—„Логарифмы пятизначные".
Уэнтворт и Рид—„Первоначальная арифметика".
Фридман—„Курс концентрической алгебры".
Шапошников—„Прямолинейная тригонометрия".
Шапошников и Вальцев—„Сборник алгебраич. задач, ч. I и II".

## История и обществоведение.

Богданов—Краткий курс экономической науки.
Вольфсон—Очерки обществоведения.
Виппер—Древняя Европа и восток.
„ Учебник древней истории.
„ Учебник средней истории.
„ Учебник новой истории.
Коваленский—Учебник русской истории, т. I и II.
„ „ хрестоматия по русской истории, т. II.
Покровский—Русская история в самом сжатом очерке.
Рожков—Учебник всеобщей и русской истории. Вып. I. Деревняя.
„ „ „ „ „ „ „ II. Средняя.
„ „ „ „ „ „ „ III. Новая.
„ „ „ „ „ „ „ IV. Новейшая.
Сергеев—История древнего Рима.

---


**Торговый Сектор Государственного Издательства.**

Москва, Ильинка, Биржевая площадь, угол Богоявленского пер., № 4.
Телефоны: 1-57-57, 47-35.

**Розничная продажа.**

1) Советская площадь под гостинницей „Дрезден"; 2) Моховая, 17.
3) Б. Никитская, 13 (Консерватория), 4) Никольская, 3.

40к
761/16

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
ГЛАВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ◇ МОСКВА ◇ 1923